Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270349
Centre d'intérêt: 60

Bonnefil-Bélanger, Jocelyne.

Apprentissage du langage chez les déficients mentaux moyens par la sensibilisation et l'instrumentation de l'environnement : rapport de recherche / Jocelyne Bonnefil-Bélanger, Louise Dufresne, Jean Archambault ; Commission des écoles catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau de la consultation personnelle. -- [Montréal] : La Commission, 1980.
ii, 82 f. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv.

Cote Dewey: 371.928'04/B716a Cote LC: LC/4616

Descripteur(s): *Langage *Développement du langage *Déficient mental *Parents *Environnement *Apprentissage verbal *Evaluation de programmes *Education des parents *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre Saint-Pierre-Apôtre (Montréal, Québec)

Rapport d'une recherche ayant pour objectifs: 1. d'élaborer et d'expérimenter un programme de groupe d'entraînement des parents à la stimulation du langage de leur enfant, en s'inspirant des recherches et expériences déjà menées et des besoins de la population-cible; 2. de démontrer l'efficacité d'un tel programme dans le développement du langage de l'enfant déficient mental; 3. d'analyser l'implication des parents à un tel programme.

L'expérimentation s'est déroulée de décembre 1979 à mai 1980 au Centre Saint-Pierre-Apôtre, école de la CECM qui accueille environ 200 déficients mentaux moyens âgés de cinq à 18 ans. La sélection des sujets a été faite d'après le seul critère linguistique. Il n'y a eu aucune restriction dans le choix des sujets quant à leur comportement social, affectif et intellectuel. Dix élèves ont participé à la recherche. Leur âge varie entre cinq et douze ans. Quatre d'entre eux proviennent d'institutions, cinq vivent dans leur famille et le dernier habite dans un foyer nourricier. Tout au long du programme, divers instruments de mesure ont été utilisés et du matériel a été distribué aux participants. Des rencontres de groupe et des rencontres individuelles ont aussi été tenues.

L'expérimentation a permis d'élaborer et d'exploiter un matériel servant à entraîner les parents à stimuler le langage de leur enfant. Bien que les résultats soient probants, il demeure nécessaire d'apporter encore plusieurs améliorations au programme. Selon les auteurs, il semble que l'établissement d'un tel programme comme service régulier s'avère fortement souhaitable et devrait faire partie du service d'orthophonie offert à l'intérieur des cadres pédagogiques, puisque de l'implication des parents dépend aussi le succès des programmes linguistiques scolaires.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270349

ION
CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CECM

SERVICE AUX ETUDIANTS

Bureau de la consultation personnelle

Apprentissage du langage chez les déficients mentaux moyens par la sensibilisation et l'instrumentation de l'environnement

RAPPORT DE RECHERCHE

Jocelyne Bonnefil-Bélanger
Orthophoniste

Louise Dufresne
Orthophoniste

Jean Archambault
Psychologue

SEPTEMBRE 1980

79-26

E D U Q 8270349

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention spéciale du ministère de l'Education (projet no 79-26 du Service de recherche et expérimentation)

TABLE DES MATIERES

page

TABLE DES ILLUSTRATIONS I

CONTEXTE THEORIQUE 1

METHODOLOGIE 6

Milieu et sujets 6

Description des sujets 7

Description des intervenants 10

Description de l'équipe de recherche 10

Instruments de mesure et matériel 10

Le programme 13

Les rencontres de groupe 14

Les rencontres individuelles 16

ANALYSE DES RESULTATS 17

Evaluation du langage par les tests ELI et EPB 18

Evaluation du langage en contexte d'interaction parent-enfant (par le biais de livre imagé) 20

Analyse des habiletés des parents 33

Evaluation du projet par les participants 38

INTERPRETATION DES RESULTATS 40

DISCUSSION 45

CONCLUSION 48

REFERENCES 49

page

APPENDICE A: Feuille de notation: entraînement systématique 51

APPENDICE B: Feuille de notation: règles de la maison 53

APPENDICE C: Feuille de notation: fréquence de l'histoire 55

APPENDICE D: Attestation de cours 57

APPENDICE E: Questionnaire d'évaluation du cours 59

APPENDICE F: Questionnaires aux participants 66

APPENDICE G: Description du programme 70

APPENDICE H: Lettres aux institutions 75

Dactylographie: Francine Auger

TABLE DES ILLUSTRATIONS

page

Tableau 1: Nombre de tâches réussies au test EPB avant et après l'entraînement 19

Tableau 2: Résultats de chaque enfant au test ELI, avant et après l'expérimentation 21

Figure 1A: Longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève A 23

Figure 2A: Contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève A 24

Figure 1B: Longueur des énoncés utilisées pré et post entraînement, pour l'élève B 25

Figure 2B: Contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève B 26

Figure 1D: Longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève D 27

Figure 2D: Contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève D 28

Figure 1F: Longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève F 29

Figure 2F: Contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève F 30

Figure 1I: Longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève J 31

page

Figure 2I: Contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève I 32

Tableau 3: Interactions adulte-enfant par le biais de livres d'images:

Evolution des habiletés observées chez les participants 35

CONTEXTE THEORIQUE

Depuis seulement sept à huit ans, le langage des déficients mentaux est l'objet d'une série de travaux importants (Mc Lean, Yoder et Schiefelbusch, 1972; Schiefelbusch, 1972; Schiefelbusch et Lloyd, 1974). Ces chercheurs se sont préoccupés surtout de décrire les caractéristiques langagières de cette population, en posant la question centrale: *A-t-on affaire à des processus linguistiques plus lents mais semblables aux processus normaux ou bien à des processus différents, déficitaires?* Quoiqu'il existe encore quelques réserves à ce sujet, la plupart des recherches effectuées semblent en arriver à la conclusion que les déficients mentaux légers et moyens ont un développement linguistique comparable à celui des normaux, mais plus lent (Yoder et Miller, 1972). Ainsi, si le déficient mental moyen est capable de développer un langage fonctionnel, on doit donc se poser de sérieuses questions sur les moyens d'éducation et d'intervention utilisés à ce jour , car la réalité dans ce domaine est troublante.

Ainsi, au Centre Saint-Pierre-Apôtre, sur le territoire de la C.é.c.M., une étude effectuée en 1978 (Raymond Hébert, Université de Montréal) démontrait que sur une population globale de 230 déficients mentaux moyens, 139 présentaient des problèmes de langage, allant de l'absence totale de parole en présence de peu de langage réceptif , aux problèmes mineurs phonétiques et phonologiques. Ces données rejoignent d'ailleurs une étude américaine (Spradlin, 1963) qui indique une incidence de 57% à 79% de troubles de la communication chez les déficients mentaux modérés. D'où l'urgence de mettre au point des modèles d'intervention appropriés.

Or, la pratique, ainsi que la littérature existante, nous avaient habitués à un modèle où l'entraînement est souvent fait par un spécialiste,dans un environnement relativement clos. Plusieurs chercheurs ont voulu vérifier l'étendue de la généralisation des acquis de cette situation d'entraînement aux autres situations de la vie courante (Garcia, Bullet et Rust, 1977; Garcia et De Haven, 1974; Guess et al., 1978; Harris, 1975). Ces auteurs s'accordent pour dire que la généralisation du stimulus ne va pas de soi mais qu'elle doit être programmée. Garcia et De Haven (1974) n'ont observé la généralisation des éléments enseignés que lorsqu'ils ont aussi fait l'entraînement de ces éléments dans la situation de généralisation, c'est-à-dire, en classe. De même, Harris (1975) soutient que l'entraînement doit se faire dans le milieu naturel de l'enfant. Etant donné que, dans leur rapport de follow-up, Lovaas, Koegel, Simmons et Long (1973) ont clairement démontré la réversibilité des effets de l'entraînement lorsque l'environnement arrête de faire les demandes nécessaires ou de renforcer les comportements appropriés, Harris (1975) croit que le fait d'entraîner les parents à stimuler le langage de leur enfant non verbal est primordial. Selon elle, lorsque les parents sont entraînés, on note généralement de bons résultats en ce qui concerne la généralisation.

C'est dans cet esprit que James Mac Donald et ses collègues (Mac Donald et Blott, 1974; Horstmeier, Mac Donald et Gilette, 1978; Mac Donald, 1979) ont mis au point un programme de langage s'adressant plus particulièrement aux parents d'enfants déficients mentaux. Ce programme comporte un entraînement linguistique systématique ainsi que des mesures de généralisation des acquis à la vie courante. Il a adopté une progression développementale - prenant ainsi pour acquis que le déficient développe son langage selon la même progression que l'enfant dit "normal". De plus, le choix du contenu soumis à

l'apprentissage tient compte à la fois de la dimension sémantique et syntaxique du langage. Nous retrouvons de tels choix quant à la progression et au contenu à véhiculer dans les programmes conçus par Bricker et Bricker (1974). Et, dans les deux cas, ces équipes de chercheurs rapportent des résultats significatifs dans le développement du langage des enfants dont les parents ont fait l'objet d'un tel entraînement (Mc Donald, 1979) ou pour qui le programme a été appliqué par des éducateurs (Bricker et Bricker, 1974).

Par ailleurs, Hart et Risley (1974,1975) ont mis au point une procédure d'enseignement fortuit ("incidental teaching") afin d'exploiter des situations d'apprentissage naturelles dans le milieu de vie de l'enfant. Cette procédure est essentiellement basée sur une interaction active entre l'adulte et l'enfant. Ce concept est loin d'être nouveau, le mérite de ces auteurs, c'est d'avoir pu identifier et ordonner avec précision les différentes habiletés que doit acquérir l'adulte qui veut devenir apte à stimuler, à modeler, à enrichir le comportement verbal de l'enfant. Ce type d'enseignement présente divers avantages: il n'exige pas de période où l'enfant est soumis à un entraînement structuré mais devient partie intégrante des interactions quotidiennes. De plus, partant des besoins de l'enfant, il n'astreint pas l'entraîneur à suivre un contenu linguistique préétabli. Cette approche a d'ailleurs été expérimentée récemment avec succès auprès de parents québécois ayant des enfants non déficients (thèse de maîtrise en orthophonie à l'Université de Montréal, 1979).

Les études que nous avons citées jusqu'ici, particulièrement celles effectuées par Mac Donald d'une part, et par Hart et Risley d'autre part, sont certes différentes quand aux méthodologies prônées, mais elles nous sont apparues complémentaires et particulièrement intéressantes dans le cadre du présent projet.

Voyons maintenant ce qui s'est fait au Québec dans ce domaine. Ce n'est que récemment, depuis 1977-1978, qu'on note un intérêt des services orthophoniques francophones pour la déficience mentale. Deux études intéressantes ont ouvert des perspectives de recherche dans ce domaine. Celle de Raymond Hébert (1978) portant sur les besoins de la population du Centre Saint-Pierre-Apôtre et celle de M. Balthazard et F. Pothier (1979) où ils explorent divers modèles d'intervention en classe, à l'école Honoré-Mercier. Parallèlement, des orthophonistes anglophones adaptaient et expérimentaient le programme de Mac Donald avec de petits groupes de parents sélectionnés, et rapportaient des résultats encourageants (Ayala Manolson et Lizanne Winser, 1976).

Ce qui est remarquable dans chacun des travaux francophones c'est que les spécialistes du langage sont, à la fois, à la recherche de programmes véritablement adaptés à notre population et également à la recherche de modalités permettant à leur action d'être non pas seulement efficace mais efficiente. Car, le problème se pose ainsi: *La grande majorité des enfants déficients mentaux ayant besoin de services orthophoniques dans nos écoles, les services directs ne sont plus de mise, il faut plutôt penser à rejoindre le plus grand nombre par le biais de la formation des parents et des enseignants. Mais comment leur apporter les connaissances et moyens appropriés sans pour autant diluer les effets concrets de l'intervention auprès des enfants? Quel programme et quelle méthode d'entraînement nous permettraient d'éviter ce piège?*

Dès 1978-1979, l'orthophoniste du Centre Saint-Pierre-Apôtre s'est attaquée à une partie du problème: celle touchant la formation des enseignants et la création de programmes de langage pour les classes. La réponse à cet aspect du problème a connu un certain aboutissement

cette année par l'élaboration et l'expérimentation d'une programmation linguistique pour les classes, spécialement du primaire. Cette programmation a été commandée par le m.E.Q. (cf. Mise à l'essai et enrichissement du programme d'étude pour les élèves déficients mentaux moyens, objectif VI - Faciliter le langage et la communication par L. Dufresne et J. B.-Bélanger).

Toutefois, l'autre aspect du problème, soit la formation des parents d'enfants déficients mentaux moyens en scolaire, a été jusqu'ici laissée pour compte en milieu franco-québécois. Comment l'expliquer? Soulignons, qu'au manque de programme d'intervention éprouvé dans ce domaine, s'ajoutait un certain scepticisme du milieu face aux intentions de collaboration des parents, ce jugement étant basé sur le peu de participation aux activités de l'école dont ils avaient fait preuve dans le passé.

Pourtant, de l'implication du milieu familial dépend également le succès des programmes linguistiques scolaires, à la fois, pour permettre la généralisation des acquis et pour multiplier la sources d'intervention.

Aussi, le présent projet a pour objectifs:

A) D'élaborer et d'expérimenter un programme de groupe, d'entraînement des parents à la stimulation du langage de leur enfant, en s'inspirant des recherches et expériences citées précédemment et des besoins de la population-cible.

B) De démontrer l'efficacité d'un tel programme dans le développement du langage de l'enfant déficient mental.

C) D'analyser l'implication des parents à un tel programme. (Les parents devront alors être assez représentatifs du milieu scolaire, dans sa diversité sociale, en évitant l'exclusion.)

METHODOLOGIE

Milieu et sujets

L'expérimentation s'est déroulée au Centre Saint-Pierre-Apôtre. Le Centre est une école du territoire de la C.é.c.M. qui accueille environ 200 enfants déficients mentaux moyens agés de cinq à 18 ans. Ces enfants résident majoritairement dans leur famille. Mais, plus de 37% d'entre eux proviennent d'institutions ou de foyers nourriciers. Ces élèves, à l'instar de la clientèle du secteur régulier, fréquentent l'établissement à raison de cinq jours par semaine de 10:00 à 16:00 et sont répartis, par niveau d'âge, dans des classes de six à dix enfants.

La sélection des sujets a été faite d'après un seul critère qui était d'ordre linguistique. Il n'y a eu aucune restriction dans le choix des sujets quant à leur comportement social, affectif et intellectuel et dans une certaine mesure, quant à leur âge. Les candidats au projet étaient tous des élèves du niveau primaire ayant un développement linguistique inférieur à la réalisation d'énoncés à trois constituants.

Les parents et les tuteurs des candidats furent contactés par téléphone. Une lettre d'invitation (cf. appendice H) fut envoyée aux institutions, de la part de la direction du Centre projet avait reçu son approbation et que le Centre lui offrait son

appui total. Pour participer au projet, les parents et tuteurs devaient cependant assurer leur entière collaboration tout au cours de son déroulement.

Neuf familles et cinq institutions furent ainsi contactées. De celles-ci, six familles et trois institutions acceptèrent de collaborer au projet. Une enseignante du Centre s'y ajouta par la suite: elle devait tenir lieu de parent à un des élèves et transmettre régulièrement, à la mère nourricière, les informations reçues.

Description des sujets

Dix élèves ont participé à la recherche. Leur âge varie entre cinq et 12 ans. Quatre d'entre eux proviennent d'institutions, cinq vivent dans leur famille et le dernier habite dans un foyer nourricier.

****

A est une petite fille de cinq ans qui vit en institution. Selon la grille développementale remplie par son professeur, elle aurait atteint un niveau de deux ans en motricité grossière, de un an dix mois en motricité fine, de deux ans quatre mois en autonomie, de un an deux mois pour les pré-requis à l'apprentissage et de deux ans deux mois en socialisation.

B est une fille de huit ans d'origine vietnamienne. Elle vit dans sa famille. L'évaluation psychologique de 1977 la situait à un niveau de cinq ans neuf mois.

C est un jeune garçon de six ans vivant dans sa famille. Lors de l'examen psychologique du 15 octobre 1979, C obtenait un âge mental de trois ans trois mois (Q.I. 50) au test Leiter et il réussissait la moitié des sous-tests de trois-six ans au Stanford-Binet.

D est un garçon de 12 ans. Il vit avec sa famille. D n'a pas subi d'évaluation psychologique récente.

E est une jeune fille de sept ans qui vit en institution. E n'a subi aucune évaluation psychologique récente.

F est un garçon de 12 ans qui vit en institution. L'évaluation psychologique de mars 1978 le situait à un âge mental de trois ans 11 mois.

G est une jeune garçon de quatre ans. Il vit en foyer nourricier. G fut entraîné par son professeur. Selon la grille de développement remplie par ce dernier, l'enfant fonctionnerait à un niveau de deux ans deux mois en autonomie, de un an deux mois pour les pré-requis à l'apprentissage et de un ans dix mois en socialisation.

H est une jeune fille de sept ans. Elle vit dans sa famille. Elle aurait atteint selon son professeur un niveau de deux ans six mois en motricité fine, de trois ans deux mois en motricité grossière, de trois ans huit mois en autonomie, de deux ans quatre mois pour les pré-requis à l'apprentissage et de deux ans deux mois en socialisation.

I est une jeune fille de sept ans. Elle vit dans sa famille. Selon la grille de développement remplie par le professeur, elle aurait atteint un niveau de deux ans en motricité fine, de deux ans dix mois en autonomie; au niveau des pré-requis à l'apprentissage, elle aurait atteint un an six mois et son niveau de socialisation serait inférieur à un an.

J est une jeune fille de cinq ans qui vit en institution. Selon la grille de développement remplie par son professeur, elle aurait atteint, au niveau de la motricité grossière et fine, respectivement deux ans quatre mois et trois ans. Elle fonctionnerait à un niveau de trois ans huit mois pour l'autonomie, un an six mois pour les prérequis à l'apprentissage et de deux ans six mois au niveau de la socialisation.

****

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le choix des sujets a été fait sans restrictions quant au comportement et au niveau d'apprentissage des enfants et cela, dans le but d'avoir un échantillonnage collant le plus possible à la réalité de l'école. En effet, à Saint-Pierre-Apôtre, 88% de la clientèle présente des handicaps multiples en plus de la déficience mentale. Parmi les enfants sélectionnés, plusieurs manifestaient d'autres problèmes importants. Décrivons, à titre d'exemple, le comportement de trois d'entre eux.

****

X a 12 ans. Il joue toujours seul. Ses contacts avec l'adulte sont rares et se manifestent par gestes. Quand il est mécontent, il crie ou sautille. En présence d'étrangers, il se regarde les doigts ou balance la tête.

Y présente un problème d'épilepsie difficilement contrôlable même avec une forte dose de médicaments. De ce fait, elle a une capacité d'attention très limitée. Sa communication avec les adultes est de nature gestuelle. Son langage verbal est purement descriptif. Son comportement est très stéréotypé.

Z à sept ans. Elle a beaucoup de problèmes au niveau de la socialisation. Elle frappe ses copains de classe et leur tire les cheveux Elle a de plus un gros retard d'ordre cognitif. Elle frappe et lance tout ce qu'elle a à la portée de la main.

****

Description des intervenants

Le groupe d'intervenants se compose de quatre mères de famille, un couple, quatre employés d'institutions (tuteurs) et d'un professeur du Centre Saint-Pierre-Apôtre. Ce groupe est caractérisé par une très grande hétérogénéité pour ce qui est du milieu social, de l'âge et du niveau de scolarisation. De plus, une des familles, d'origine asiatique, utilise le français en tant que langue seconde.

Description de l'équipe de recherche

Le projet est mené par trois professionnels de la C.é.c.M., soit deux orthophonistes et un psychologue.

Les orthophonistes bénéficient d'une expérience en déficience mentale car, parallèlement, elles assurent les services d'orthophonie au Centre Saint-Pierre-Apôtre. Elles travaillent à la formation des professeurs et à l'élaboration de programmes de langage pour les classes du niveau primaire.

Le psychologue du projet est spécialisé en modification du comportement.

Instruments de mesure et matériel

Tout au long du programme, des instruments de mesure ont été utilisés et du matériel a été distribué aux participants. En voici la description.

ELI-EPB: il s'agit du *Environmental Language Inventory* (Mac Donald et Blott, 1974) et du *Environmental Pre-Communication Battery* (Mac Donald, 1975), adaptés par les orthophonistes du Centre Saint-Pierre-Apôtre. Ils servent de mesure prétest-postest du niveau linguistique de l'enfant. Le ELI est une épreuve sémantico-grammaticale, utilisée avec tous les enfants, sauf ceux qui se situent à un niveau pré-linguistique. Ceux-ci sont évalués par le EPB.

L'enregistrement sonore d'une interaction verbale parent-enfant sert aussi de mesure pré-post. Il est fait dans un contexte moins structuré. Au début du programme, les participants doivent échanger avec l'enfant par le biais d'une histoire en images et enregistrer cette séance sur magnétophone. Ils doivent reproduire le tout en fin de programme. La comparaison des deux enregistrements permet de voir l'évolution des habiletés linguistiques de l'enfant (richesse du contenu sémantique, fréquence d'utilisation des règles sémantico-grammaticales et longueur de l'énoncé). Cette comparaison permet aussi d'apprécier si le participant a acquis de nouvelles habiletés à stimuler le langage de son enfant, cette comparaison étant faite à partir d'une grille identifiant les habiletés requises (cf. tableau 3, page 35).

Ready, set, go, talk to me (Horstmeier et al., 1978). Il s'agit du matériel de J.D. Mac Donald, traduit et adapté par R.P. Hébert et F. Marcoux, à l'Université de Montréal. Dans le programme, ce matériel a été utilisé par tranches et distribué aux participants selon leurs besoins. De plus, certaines parties ont été éliminées (imitation motrice) et d'autres ont été remaniées afin d'assurer une plus grande clarté et une plus grande précision du texte. Enfin, les feuilles de notation comprises à la fin de chaque tranche ont été complètement refaites en tenant compte des besoins des parents (cf. appendice A). Le matériel comprenait aussi une épreuve, le PACI (*Parent administered communication inventory*), que les participants ont fait passer à l'enfant au début et à la fin de l'expérimentation.

Cette épreuve avait pour objectif de faire prendre conscience aux participants des différentes étapes de développement du langage et de leur donner un aperçu du niveau linguistique de leur enfant. En somme, le matériel fut surtout utilisé comme un support à l'information orale donnée aux participants.

Trois feuilles d'observation ont été remises aux participants, afin de les aider à voir leur progrès à l'intérieur du programme : la feuille de notation de l'entraînement systématique (cf. appendice A) où le participant inscrit les éléments qu'il prévoit entraîner ainsi que les performances de l'enfant à chacune des séances d'entraînement; la feuille de notation des règles à la maison (cf. appendice B) que le participant remplit et place bien en vue, à la maison, afin d'informer les autres membres de la famille, des exigences qu'ils doivent avoir face à l'enfant; la feuille de notation du nombre de fois où le participant échange avec l'enfant à propos d'une histoire en images (cf. appendice C). Ces feuilles d'observation donnent un feed-back continu aux participants sur leur intervention, sur les succès de l'enfant et sur l'implication des autres membres de la famille ou du personnel de l'institution, dans le programme.

Des attestations de cours (cf. appendice D) ont été remises aux participants ayant terminé le programme. Pour certains, ce fut une motivation supplémentaire à suivre le programme jusqu'au bout, pour d'autres, il s'agissait d'une reconnaissance concrète des efforts manifestés tout le long du cours.

L'équipe de recherche a aussi bâti un questionnaire d'évaluation (cf. appendice E), qui fut rempli par les participants. De plus, une rencontre informelle d'évaluation a été animée par un des responsables du projet (voir l'évaluation du projet par les participants, dans le chapitre sur les résultats).

Enfin, deux questionnaires (cf. appendice F) ont été administrés aux participants, suite à deux rencontres, afin de mesurer leur compréhension de la matière. Les réponses des participants donnent un feed-back aux animateurs, sur leur façon de présenter la matière et permettent de préciser ce qui n'a pas été bien compris afin de donner des explications plus claires au prochain cours.

Le programme

Le programme d'entraînement des parents et des tuteurs s'est étendu sur une période de six mois, soit de décembre 1979 à mai 1980. Il y a eu huit rencontres de groupe et, selon les participants, de une à cinq rencontres individuelles de supervision. Une description du programme prévu est présentée à l'appendice G. Différentes grèves, dans le milieu de l'éducation, ont empêché que les rencontres individuelles de supervision aient lieu aux dates prévues. Cependant, des sept participants (un couple, deux mères, deux tuteurs et une enseignante) qui ont complété le programme, cinq ont pu être rencontrés à cinq reprises, tel que prévu, et un tuteur a été vu à trois reprises, celle-ci ne manifestant pas le besoin de rencontres plus fréquentes. Quant à l'enseignante, elle a été vue régulièrement par une des orthophonistes du projet, dans le cadre des services à l'école. Trois participants n'ont pu poursuivre l'entraînement jusqu'à la fin: une mère a laissé, à cause de difficultés personnelles non reliées au programme, après sept rencontres de groupe et deux rencontres individuelles, deux tuteurs ont été séparés de l'enfant avec lequel ils travaillaient, suite à une réorganisation de leurs milieux institutionnels. Ils avaient déjà participé à toutes les rencontres de groupe et à cinq rencontres individuelles. Toutes les rencontres individuelles ont eu lieu de février à la mi-mai.

Le programme a été conçu pour offrir aux participants de l'information théorique sur le développement du langage et sur les moyens de stimulation qu'ils peuvent utiliser. Cette information permet aux participants d'avoir une compréhension globale des mécanismes impliqués dans l'apprentissage du langage afin qu'ils puissent intervenir de façon informelle. Elle met aussi en lumière leur rôle d'intervenant, dans la vie de tous les jours. En plus de l'aspect théorique, qui fut dispensée lors des rencontres de groupe, le cours comporte aussi une dimension pratique qui permet aux participants de devenir de plus en plus habiles à mettre en application les outils de base qui leur sont fournis pour stimuler le langage de leur enfant.

Les rencontres de groupe

Des séances d'information théorique furent ajoutées au programme initial (MacDonald) afin d'en faciliter la compréhension et, par conséquent, d'assurer une meilleure maîtrise des interventions proposées au cours de l'entraînement.

De l'information de base sur le langage fut dispensée pour permettre aux participants de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents au développement linguistique. Des exposés accompagnés d'exemples pratiques ainsi que des discussions ont porté sur les fonctions, le développement et les processus d'acquisition du langage.

Le rôle primordial de l'environnement immédiat de l'enfant dans l'apprentissage du langage fut fortement souligné. Son rôle de modèle, de stimulateur et de renforçateur du comportement verbal de l'enfant fut alors explicité.

Etant donné l'approche behaviorale du programme, on enseigna aux intervenants quelques principes de base de la modification du comportement pour qu'ils puissent ainsi employer, à bon escient, les outils développés par Mac Donald.

Afin d'emmener les intervenants à mieux saisir les besoins linguistiques de leur enfant ou pupille, il leur fut démontré et enseigné comment administrer le test d'évaluation PACI. En soumettant l'enfant à plusieurs tâches linguistiquement graduées, l'intervenant peut alors situer son niveau de développement et parvient à mieux cerner ses habiletés langagières en découvrant quels stades l'enfant a acquis.

Le programme d'entraînement *Ready, set, go* fut présenté globalement à tout le groupe. Puis, une étude plus approfondie des programmes d'entraînement structuré spécifiques à chaque enfant, incluant démontrations et jeux de rôles, se déroula en sous-groupe. Les mesures de généralisation des acquisitions (jeux structurés et règles de la maison) furent traitées dans un second temps pour permettre aux intervenants d'expérimenter et d'assimiler sans confusion la première étape du programme.

Pour assurer une meilleure généralisation des interventions à la vie courante, un autre type d'activité fut créée. Elle vise à habiliter les parents à stimuler, modeler et enrichir le comportement verbal de l'enfant dans un contexte non structuré (un peu à la mainière de Hart et Risley, 1975). Les habiletés à maîtriser furent travaillées informellement dans le cadre d'interactions parent-enfant, en situation d'échange, à partir d'un livre imagé. Ces techniques furent illustrées et démontrées à l'aide de jeux de rôles exécutés par l'équipe de recherche. Les parents et tuteurs eurent à exercer régulièrement

cette activité avec leur enfant (trois à cinq fois par semaine) afin de pratiquer les nouvelles habiletés enseignées et pouvoir, par la suite, les intégrer plus facilement dans leurs interactions quotidiennes avec l'enfant. C'est un échantillon de cette activité qui a été enregistré (pré-post) sur magnétophone et qui servira à l'analyse des habiletés linguistiques de l'enfant et des habiletés d'intervention des participants (voir Méthodologie: instruments de mesure et matériel).

Les rencontres individuelles

L'objectif des rencontres individuelles est de superviser les participants dans l'application du programme dont ils ont reçu les bases théoriques au cours des rencontres de groupe. Dans cette optique, il y a d'abord, vérification du travail que le participant a fait avec l'enfant (échange à partir d'un livre d'images, remplir les feuilles de notation, entraînement structuré, etc.), et du feed-back lui est fourni quant à sa façon de mettre en pratique le programme. A plusieurs reprises, l'enfant fut présent à la rencontre et le participant faisait une séance d'entraînement devant les professionnels qui pouvaient alors lui offrir un feed-back immédiat sur les habiletés impliquées, et même modeler certaines d'entre elles.

Les rencontres permettaient aussi au participant de mieux voir les progrès de l'enfant, d'ajouter au besoin des moyens d'intervention conçus sur mesure et aussi de recevoir de l'aide quant aux décisions de changer d'étape d'entraînement. Les professionnels faisaient aussi des suggestions de matériel à utiliser et de moyens pour favoriser la généralisation des comportements acquis durant les séances d'entraînement. Enfin, certaines discussions avec les participants

ont porté sur leur façon d'agir, en général, avec l'enfant. Ceci avait surtout pour objectif d'aider les participants à adopter de nouvelles attitudes qui favoriseraient chez l'enfant la généralisation des comportements de langage, aux situations de la vie de tous les jours.

Afin de concrétiser les différentes habiletés que les parents avaient à exercer (séances avec livre d'histoire dans la vie quotidienne), ils ont eu l'occasion d'écouter une bande magnétique "modèle" telle que réalisée spontanément par un des participant qui a manifesté dès le début l'ensemble des habiletés requises. Au dire des participants, cette écoute valut mille explications.

ANALYSE DES RESULTATS

L'efficacité du programme sera étudiée en évaluant l'importance des apprentissages verbaux que les enfants ont réalisés au cours du projet. L'apprentissage des enfants sera mesuré en comparant leurs habiletés langagières antérieures et ultérieures à l'entraînement. Ces données proviennent des tests ELI et EPb administrés par les orthophonistes et de l'analyse d'un corpus de langage spontané enregistré au cours de séances d'échanges parent-enfant. Il sera possible également d'évaluer, à partir de ces mêmes enregistrements, l'évolution des habiletés d'entraîneurs manifestées par les parents.

Malheureusement, il a été impossible de sélectionner un groupe-contrôle. Le bassin de population accessible étant trop petit et très hétérogène, nous ne pouvions réaliser un jumelage adéquat des élèves. L'absence de groupe-contrôle, par conséquent, empêchera de discerner précisément dans quelle proportion les apprentissages sont attribuables à l'entraînement par rapport aux stimulations extérieures, voire la stimulation à l'école, etc.

Cependant, un jugement clinique sera porté qui évaluera l'importance de l'évolution réelle des enfants par rapport à l'évolution prévue de par notre connaissance du milieu.

Evaluation du langage par les tests ELI et EPB

Une évaluation formelle du langage de chacun des sujets a été faite par les orthophonistes du projet avant et après le programme d'entraînement (novembre 1979 et mai 1980).

Les tests ELI ou EPB furent administrés à tous les sujets individuellement. L'évaluation eut lieu à l'école, durant les heures de classe, dans le bureau de l'orthophoniste. Le choix du test utilisé est fait d'après le niveau linguistique de l'enfant. Les enfants I, E et G étant de niveau pré-linguistique furent évalués à l'aide du test EPB. Le ELI fut administré aux enfants A, B, D, F, H et I.

Le tableau 1 illustre les résultats pré et post entraînement obtenus au test EPB. Neuf types d'habiletés linguistiques et pré-linguistiques y sont évalués. Le symbole + indique que l'enfant maîtrise l'habileté requise pour effectuer les tâches des sous-tests. Le signe - indique que l'enfant a échoué la tâche et le signe ± signifie que l'habileté requise se manifeste de façon inconstante.

Nous avons attribué un point par tâche maîtrisée et un demi-point pour les tâches réussies de façon inconstante. La comparaison de la somme de ces points pré et post expérimentale nous permet donc de voir le nombre d'habiletés apprises au cours de l'entraînement.

Le tableau 1 nous montre que chacun des trois enfants a augmenté ses habiletés linguistiques et pré-linguistiques. Les élèves I et E réussissent maintenant 4,5 et 5,5 tâches de plus qu'en janvier et l'enfant G a augmenté le nombre de tâches réussies de 6,5.

Tableau 1

Nombre de tâches réussies au test EPB
avant et après l'entraînement

Elève	I		E		G	
TACHE	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1. Jeu fonctionnel	±	+	-	+	+	+
2. Jeu symbolique	-	+	-	+	+	+
3. Identification d'objets	+	+	-	+	-	+
4. Identification d'images	±	+	-	-	-	+
5. Compréhension de verbes d'action	-	+	-	+	-	+
6. Imitation de sons	+	+	+	+	-	+
7. Imitation de noms	±	+	-	+	-	+
8. Production spontanée de noms	-	+	-	±	-	+
9. Production spontanée de verbes	-	-	-	-	-	±
TOTAL	3,5	8	1	6,5	2	8,5

Le tableau 2 illustre les résultats pré et post entraînement obtenus au test ELI. Ce tableau démontre une évolution significative chez cinq des six sujets tant au niveau de la longueur des énoncés utilisés qu'au niveau de leur contenu sémantico-grammacital. En effet, nous pouvons observer que l'enfant A utilise maintenant des énoncés constitués de deux, trois et quatre éléments et que seules les relations de possession manquent au contenu de son discours. L'élève D a appris, au cours de la session, à maîtriser l'ensemble des règles sémantico-grammaticales de deux constituants et utilise parfois, maintenant, des énoncés de trois éléments. F qui n'utilisait que des substantifs et des attributs a étoffé le contenu de ses communications verbales; il emploie à présent des verbes d'action, des locatifs et des négations et commence d'ailleurs à utiliser des phrases de deux constituants. Le langage de H a considérablement évolué; elle s'exprime davantage avec des phrases de trois et quatre constitutants qu'avec des mots isolés. C'est chez J que nous retrouvons l'évolution la plus importante. Elle est passée d'un langage formé de mots isolés, pauvre au niveau contenu sémantique, à un langage enrichi dans lequel on relève des énoncés de trois et quatre constituants.

Evaluation du langage en contexte d'interaction parent-enfant (par le biais de livre imagé)

Nous avons procédé à une analyse du langage en contexte d'interaction parent-enfant afin d'évaluer la généralisation et la stabilisation des acquisitions de l'enfant.

Cette analyse d'un corpus recueilli en contexte plus spontané, vient compléter et confirmer les résultats obtenus au test ELI.

Tableau 2

Résultats de chaque enfant au test ELI,
avant et après l'expérimentation

Elèves:	A		B		D		F		H		J	
TYPE D'ENONCE	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré*	Post	Pré	Post
Un mot												
Substantif	x	x	x	x	x	x	x	x	.	x	x	x
Action	x	x	x	x	x	x		x		x		x
Possessif						x				x		x
Récurrence		x			x	x				x		x
Attribut		x	x		x	x	x	x	.	x		x
Négation	x	x		x		x		x	.	x		x
Locatif	x	x	x		x	x		x		x	x	x
Introducteur		x			x	x						x
Deux mots												
Agent-action		x	x	x	x	x				x		x
Action-objet		x		x	x	x		x	.	x		x
Agent-objet			x			x						x
Mod P						x				x		x
Mod R						x				x		x
Mod A		x				x				x		x
Nég + X		x				x				x		x
Loc A-O		x	x	x		x				x		x
Loc A-C		x		x		x				x		x
Int + X						x						
3 constituants		x	x	x		x				x		x
4 constituants		x								x		x

* Enfant non testable au prétest. Ces données (.) proviennent d'une évaluation faite par le professeur.

Les données de cette analyse furent recueillies au début et à la fin du programme d'entraînement. Cette cueillette de données s'effectue à partir d'un enregistrement sur bande magnétique au cours duquel parent (tuteur) et enfant échangent à partir d'un livre imagé. Cette activité a lieu à la maison et doit se faire à un moment où l'enfant est relativement serein.

Nous avons donc analysé des échantillons du langage spontané de l'enfant au début (janvier) et à la fin de l'entraînement (avril). Ces échantillons sont d'une durée équivalente pour un même sujet, ce qui nous permet de faire une étude comparative pré et post entraînement.

Nous n'avons pu recueillir des données complètes que pour cinq élèves (A, B, D, F et I). L'analyse du corpus a été faite par une approche relativement semblable à celle de MacDonald, afin de pouvoir comparer ces résultats à ceux obtenus par les tests ELI et EPB.

Les résultats sont présentés dans deux figures comparatives individuelles, pour chacun des cinq sujets (figures 1 et 2 pour chaque enfant). La première illustre la fréquence d'utilisation en rapport avec la longueur de l'énoncé pré et post entraînement. La seconde figure présente une analyse de l'utilisation pré et post expérimentale du contenu sémantico-grammatical des énoncés. L'analyse du contenu a été limitée aux énoncés inférieurs à trois constituants.

Comme le démontrent les figures 1, trois des cinq enfants (A, D et F) ont augmenté considérablement la longueur de leurs énoncés au cours de l'entraînement. Aucune amélioration significative n'apparaît pour les élèves B et I.

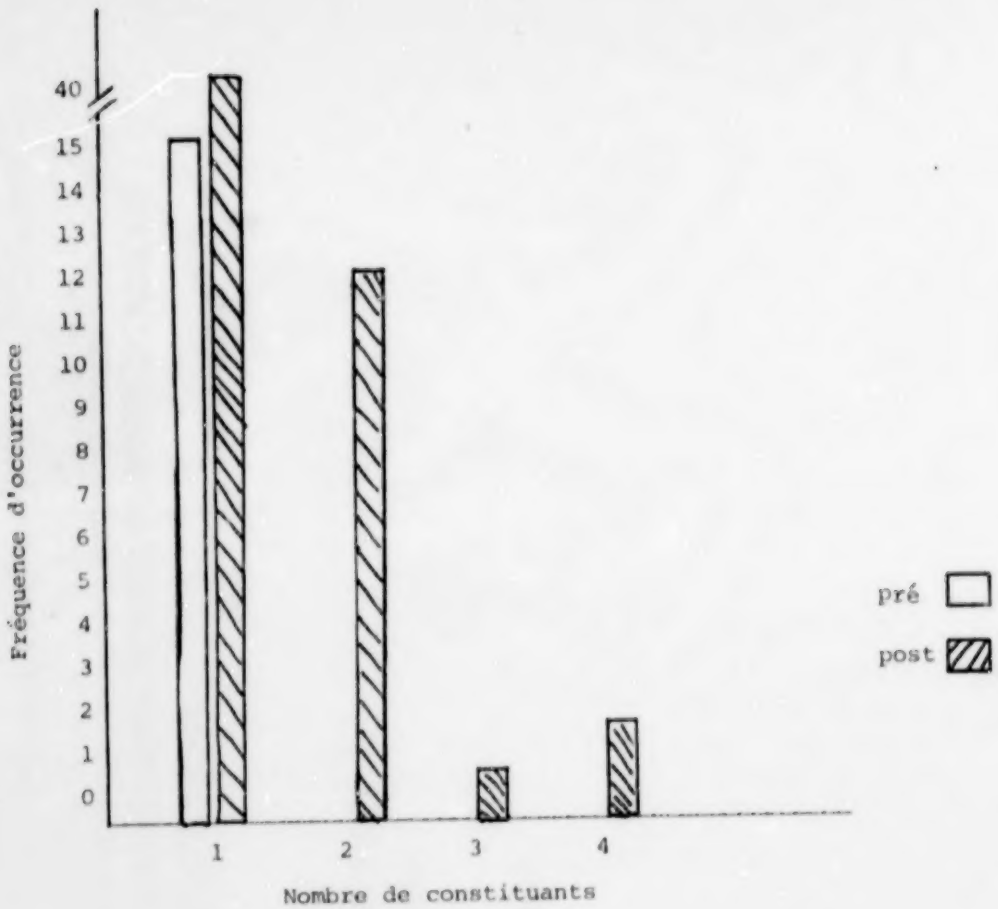


Figure 1A: longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève A.

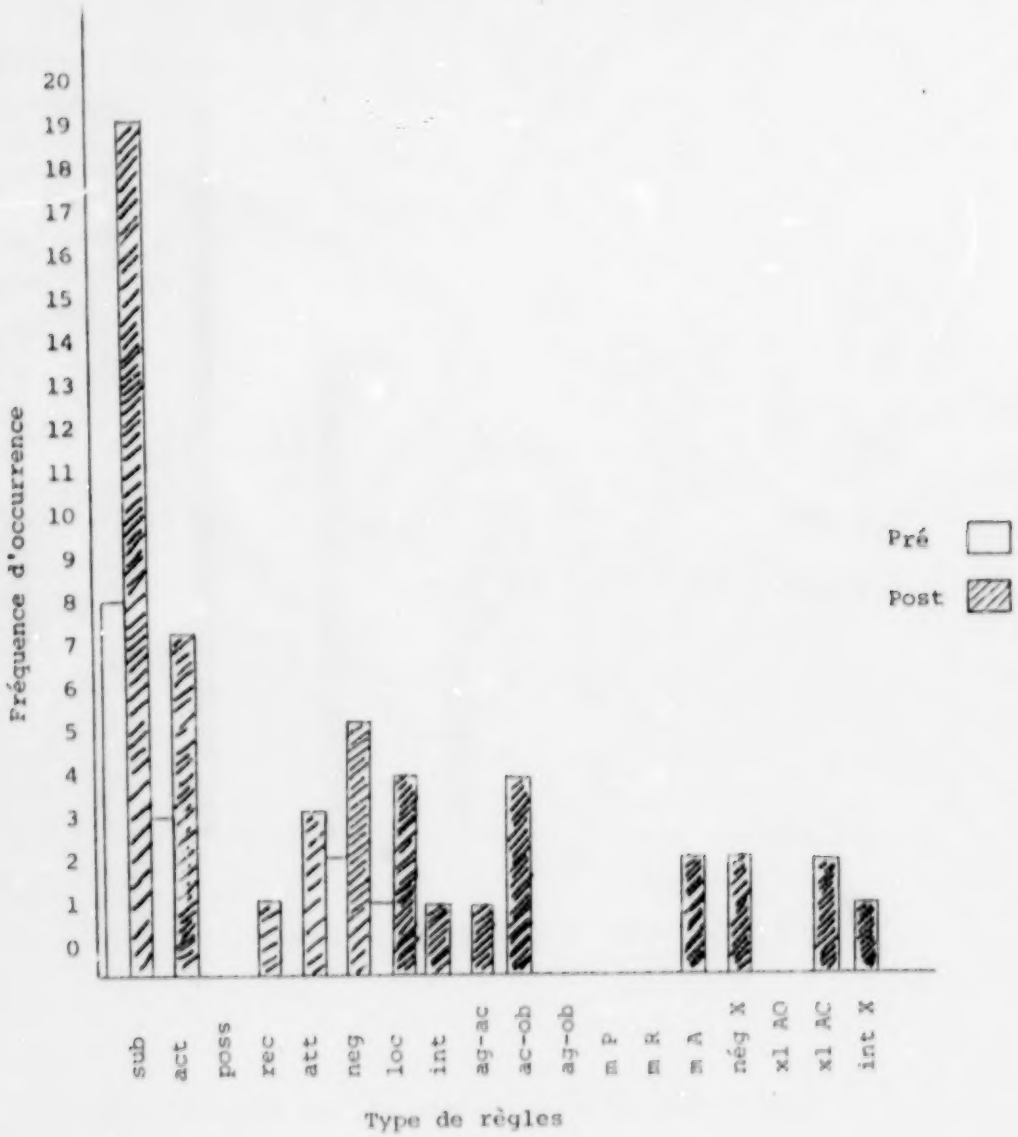


Figure 2A: Contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève A

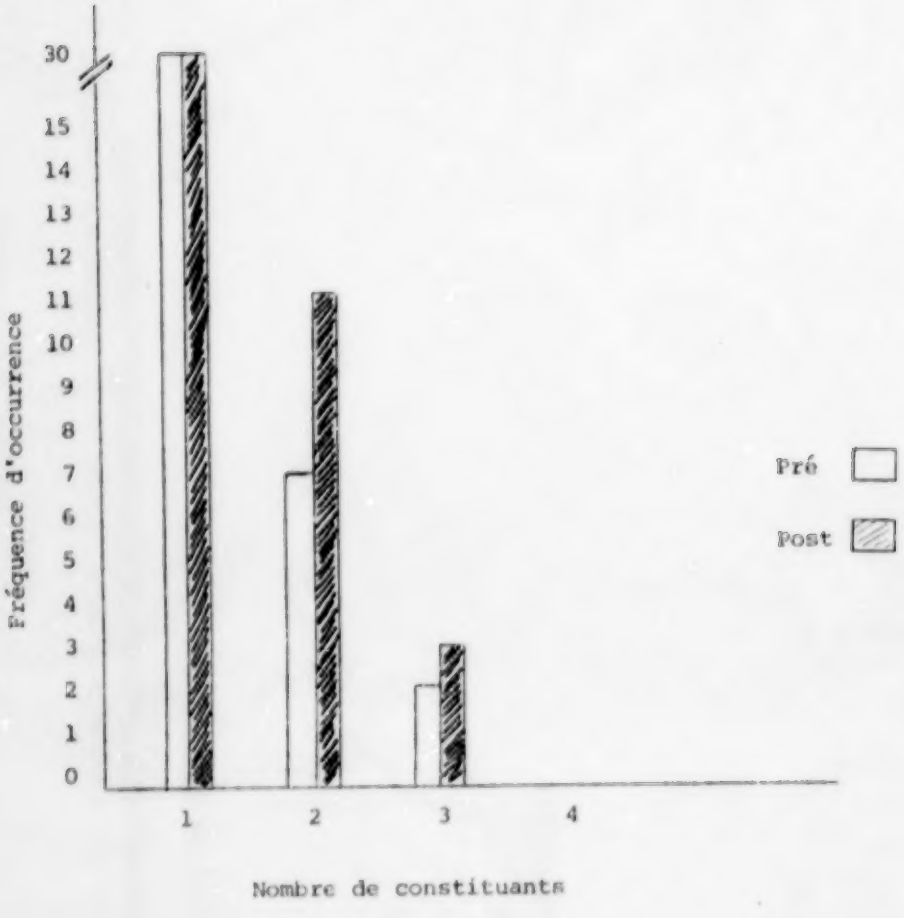


Figure 18: longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève B.

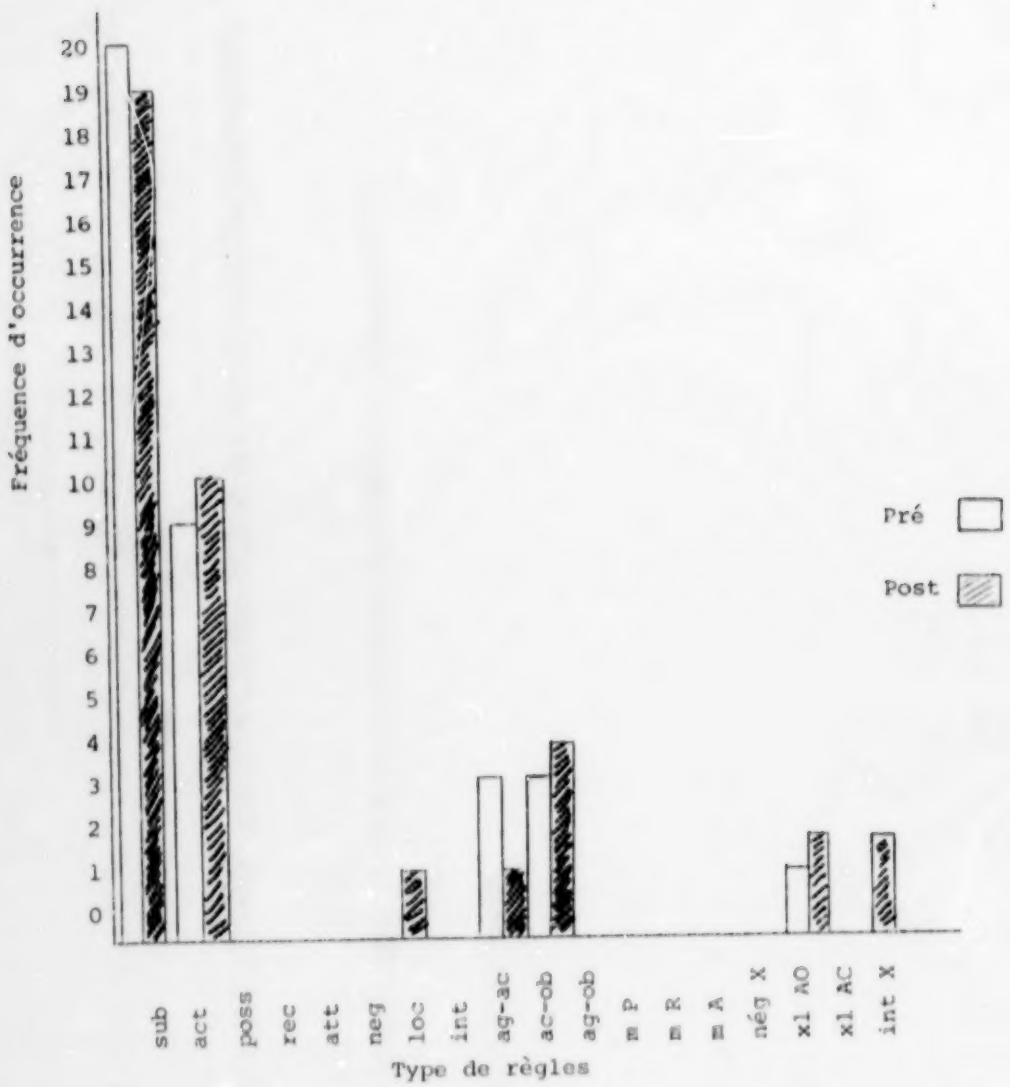


Figure 2B: contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève B.

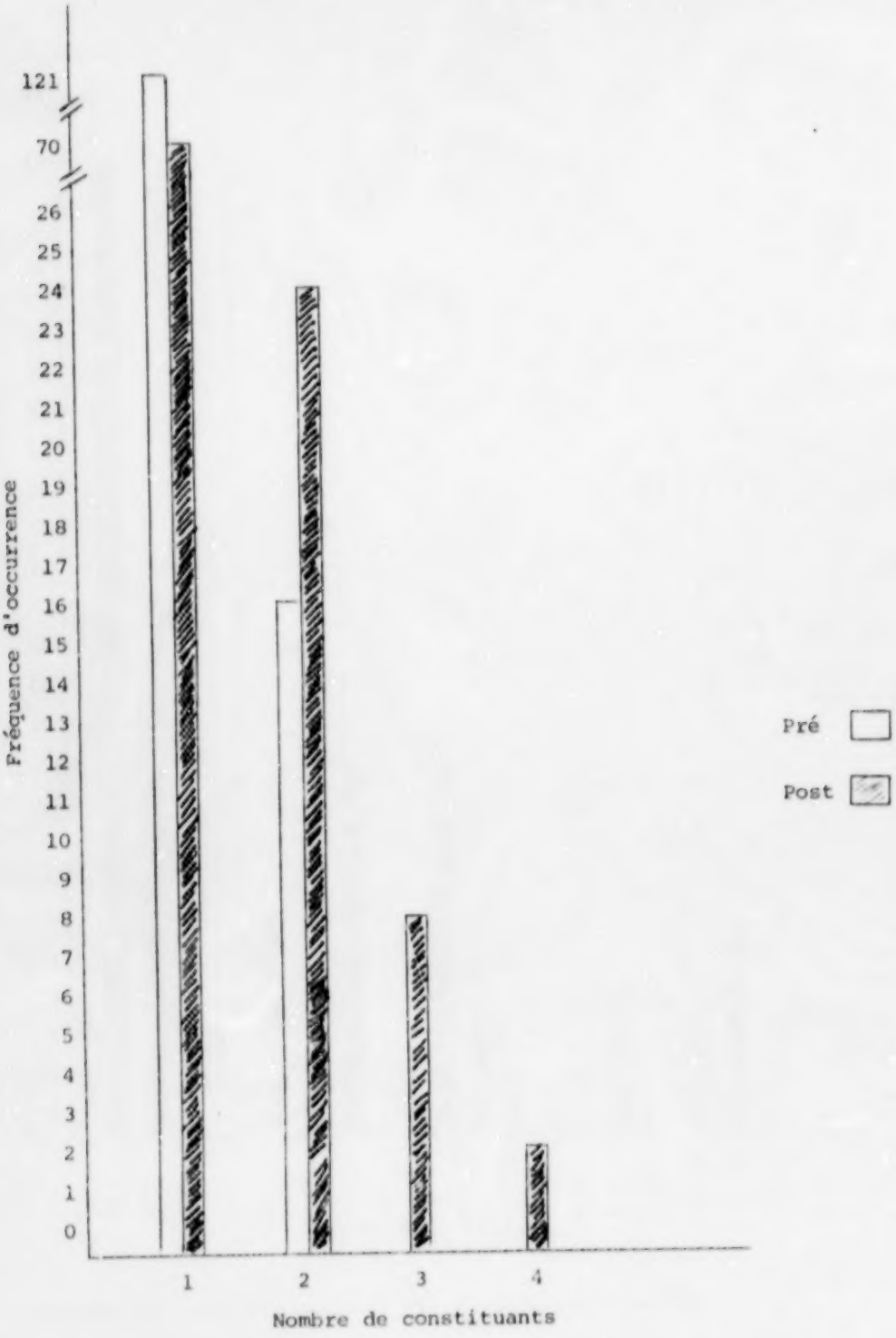


Figure 1D: longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève D.

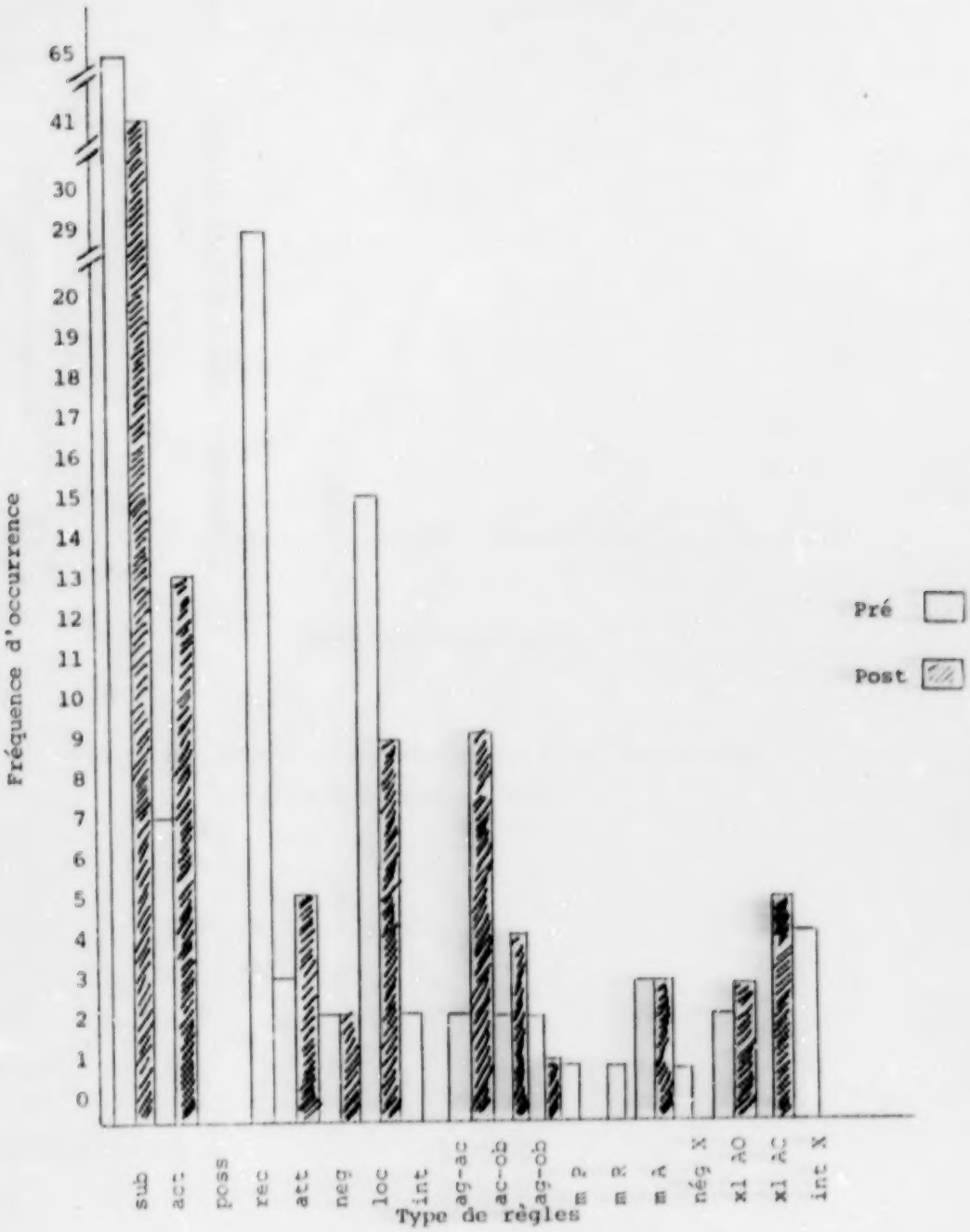


Figure 2D: contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève D.

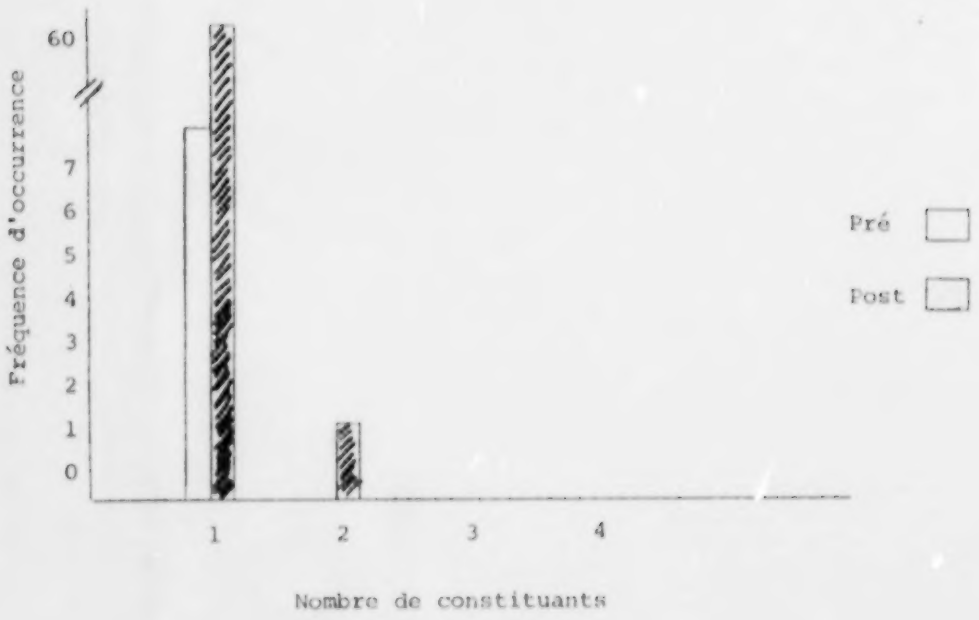


Figure 1F: longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement pour l'élève F.

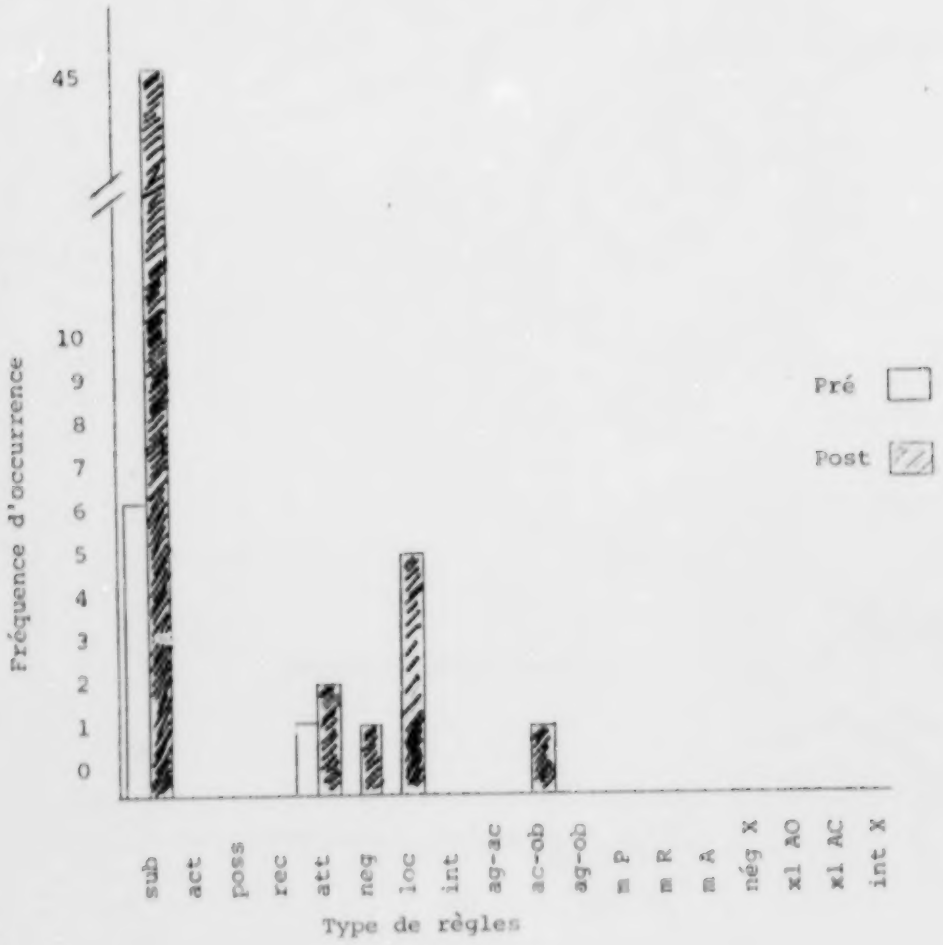


Figure 2F: contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève F.

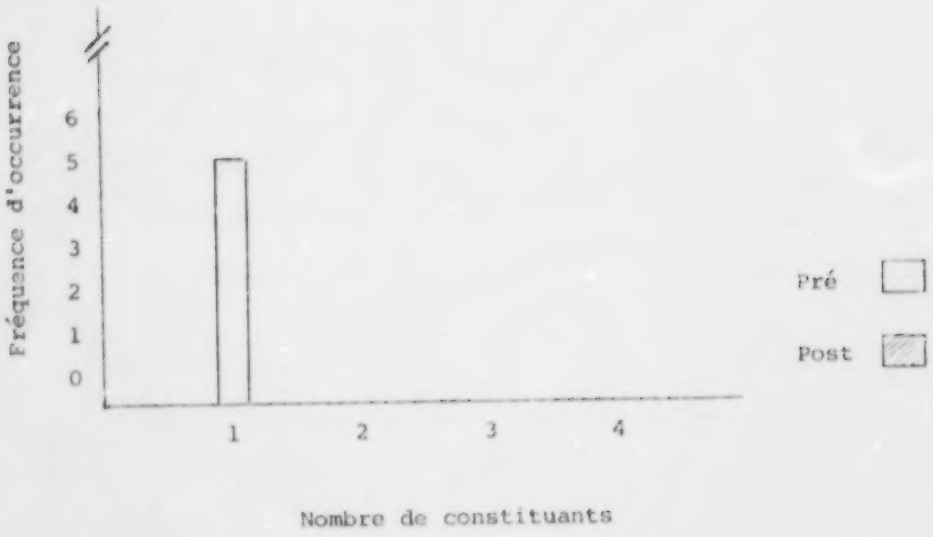


Figure 11: longueur des énoncés utilisés pré et post entraînement, pour l'élève I.

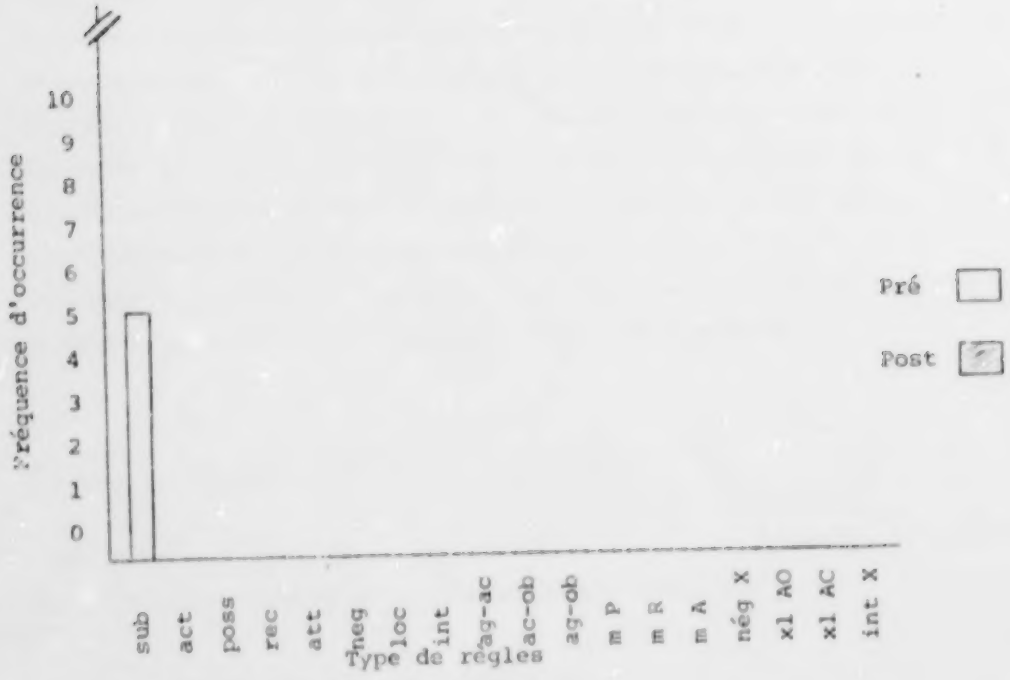


Figure 21: contenu utilisé pré et post entraînement, par l'élève I.

Les résultats nous permettent aussi de constater que ces trois enfants ont élargi significativement le contenu sémantique de leurs expressions verbales. Cette amélioration est illustrée clairement par les figures 2 pour les sujets A et F. Malheureusement, étant donné les limites de la méthode d'analyse (où le contenu sémantico-grammatical n'est pas analysé au-delà de deux constituants), la figure 2 ne peut rendre compte de l'accroissement sémantico-grammatical obtenu par l'enfant D (puisque ce dernier n'a utilisé que des énoncés supérieurs à deux constituants pour exprimer différents contenus).

Analyse des habiletés des parents

Nos résultats proviennent de l'analyse des enregistrements sonores que les participants effectuèrent à leur domicile.

Nous avons recueilli des données complètes pour six participants. Ces données comportent un premier enregistrement qu'ils firent en début de projet, après avoir suivi l'enseignement théorique des habiletés requises et un second enregistrement effectué en fin de projet, les participants ayant pu, entre temps, pratiquer régulièrement ces habiletés et bénéficier d'un retour individuel (feedback) à propos de leur performance antérieure. Les résultats sont rapportés au tableau 3.

Par ailleurs, nous avons les données de la première interaction pour l'ensemble des participants (dix), ce qui nous permettra, dans un deuxième temps, de noter quels furent les comportements habituellement observés chez les parents et tuteurs avant qu'ils aient bénéficié d'une formation pratique. A ce stade, on peut, bien sûr, regretter l'absence de données sur les interactions parent-enfant,

telles qu'elles existaient avant toute forme d'enseignement de notre part, autant pratique que théorique. Ces données auraient certes contribué à une meilleure connaissance des forces et faiblesses observées chez les parents et tuteurs d'enfants déficients mentaux. Mais là n'était pas l'objet de la recherche.

Le critère utilisé pour indiquer si un parent possédait ou non une habileté est qu'il la manifeste dans au moins 80% des situations où cette habileté était requise.

Au tableau 3, on remarque que quatre intervenants sur six (B, D, F et G) ont évolué de façon significative entre le premier et le deuxième enregistrement. Un seul des participants (A) maîtrisait dès le début toutes les habiletés requises. Cette bande magnétique a d'ailleurs servi de modèle lors de l'entraînement individuel avec les autres participants. L'intervenant I, au début aussi bien qu'à la fin, n'a pas manifesté le quart des habiletés enseignées. Nous y reviendrons au moment de l'interprétation des résultats.

Quant à l'analyse de l'ensemble des enregistrements faits au début (pour dix participants), elle a permis de dégager certaines constantes dans le comportement des parents et tuteurs. En général, ils ne savent pas écouter l'enfant, ni engager une communication active avec lui. Le comportement des parents se distribue de la sorte: à un pôle, on trouve ceux pour qui parler avec l'enfant, d'était le questionner (ex: *Qu'est-ce que c'est ça? A quoi ça sert?* etc.), sans offrir au préalable un modèle verbal stimulant et sans, non plus, fournir après la réponse des renforçateurs à la communication (Habiletés 13, 14 et 16). La conséquence la plus fréquemment observée était la correction d'erreurs de parole ou de langage (Habileté 15). A l'autre pôle, on trouve - en moins grand nombre - des parents et

Tableau 3

Interactions adulte-enfant par le biais de livres d'images

Evolution des habiletés observées chez les participants (1) (enregistement sonore)

	Parent A		Parent B		Parent D		Parent F		Parent G		Parent I	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
ANTECEDENTS OU CARACTERISTIQUES DU MODELE												
Pour faciliter la compréhension												
1. Etablir une relation claire et fréquente entre signifiant/signifié.	x	x	-	x	-	x	-	x	x	x	-	x
2. Si nécessaire, apporter à l'enfant des indices supplémentaires pour que notre discours lui soit significatif.	x	x	-	-	-	x	-	x	-	x	-	-
Pour faciliter la communication et le réemploi du modèle												
3. Ajuster notre syntaxe et notre vocabulaire en fonction du niveau de développement de l'enfant.	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	-	x
4. Donner à l'enfant le goût de communiquer en parlant de choses qui l'intéressent.	x	x	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-
5. Eveiller son intérêt et appuyer toute signification en utilisant une intonation appropriée.	x	x	-	-	-	x	-	x	x	x	-	-
6. Adopter un débit qui permette à l'enfant de bien suivre l'adulte (ni trop rapide, ni trop lent.	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x

	Parent A		Parent B		Parent D		Parent F		Parent G		Parent I	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
7. Mettre l'accent autant sur les verbes et les mots de relation et non pas uniquement sur les substantifs.	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	-
8. Quand on lui raconte une histoire, y intégrer:												
- les remarques spontanées de l'enfant,	x	x	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-
- les personnes et personnages qu'il aime. (2)	x	x	-	x	x	-	x	x	x	x	-	-
REPONSE: FAIRE DE L'APPRENTISSAGE VERBAL UN PROCESSUS DYNAMIQUE												
9. Provoquer et encourager l'enfant à manifester qu'il a compris en le faisant désigner, pointer, mimer, etc.	x	x	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-
10. L'amener à faire des associations par rapport à son vécu.	x	x	-	x	x	x	-	x	-	-	-	-
11. Qu'il ait à faire des complétions de mots de phrases.	x	x	-	x	-	x	x	x	-	x	-	-
12. Finalement, l'amener à raconter, à son tour, le "récit" (livre d'images) ou un évènement, à l'entraîneur, et à d'autres membres de la famille	-	-	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-
CONSEQUENCES OU RENFORÇATEURS												
13. Manifester de l'intérêt pour ce que l'enfant veut dire.	x	x	-	-	-	x	-	x	-	x	-	-

	Parent A		Parent B		Parent D		Parent F		Parent G		Parent I	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
14. Montrer à l'enfant qu'on a compris ce qu'il veut dire.	x	x	-	x	-	x	-	x	-	x	-	-
15. Faire de l'expansion: répéter ce que l'enfant vient de dire en y apportant les corrections nécessaires.	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	-
16. Faire de l'extension sémantique: répéter ce que l'enfant vient de dire en y ajoutant une idée supplémentaire.	x	x	-	x	x	x	-	x	-	x	-	-
TOTAL	16	16	2	10	7	15	5	15	6	15	2	3

(1) Le terme général "participants" désigne ici: trois parents, deux tuteurs et un enseignant.

(2) Nous considérons que ce comportement est souhaitable et non pas indispensable.

x = présence de l'habileté

- = absence de l'habileté

tuteurs, pour qui parler à l'enfant, c'était surtout lui offrir un modèle exhaustif, sans apparemment se soucier de rendre l'enfant un "participant actif" au processus (Habiletés 9, 10, 11 et 12) et sans être à l'écoute de ses réactions. Les tentatives de participation de l'enfant étaient rarement renforcées. En fait, le trait commun à l'ensemble des participants, à l'exception d'une seule, était l'absence des habiletés 13 et 14, soit: *manifester de l'intérêt pour ce que l'enfant veut dire et montrer à l'enfant qu'on a compris ce qu'il dit.*

Evaluation du projet par les participants

Lors de la dernière rencontre de groupe, les participants ont rempli un questionnaire (cf. appendice E) dans le but d'évaluer divers aspects du cours. Les données de ces questionnaires ont été compilées et sont présentées ici sous la forme de commentaires fournis par les participants.

Malgré que le programme exige du temps et de l'énergie de leur part, tous les participants ont été très satisfaits du cours. Plusieurs ont exprimé que c'était pour eux la fin d'un sentiment d'impuissance, car ils prenaient conscience du rôle actif qu'ils pouvaient jouer: aider l'enfant à parler et aussi à comprendre. D'autres furent frappés par le fait d'apprendre que le développement de langage se faisait par étapes et qu'ils devaient, par conséquent, ajuster leurs exigences au niveau de développement de l'enfant. Les participants disent avoir trouvé dans le cours des idées nouvelles qui ont remis en question leur comportement face à l'enfant. Souvent, ils croyaient que celui-ci avait atteint un plafond dans ses acquis, mais de nouveaux progrès en langage ont permis aux participants de changer leur perception face à

l'enfant, de le voir davantage comme étant capable d'évoluer. Fait important, plusieurs ont remarqué que les progrès en langage étaient accompagnés de progrès dans d'autres domaines de la vie de l'enfant: celui-ci est plus autonome, moins agressif, plus intéressé et plus actif vis-à-vis son environnement.

Quant aux rencontres de groupes, les participants les ont toutes apprécié puisqu'elles leur permettaient de recueillir une série d'informations pratiques. De plus, ils ont trouvé que les interactions, entre eux, aidaient à mieux comprendre les notions p-ésentées. L'expérience des autres fut une source de stimulation et d'encouragement. C'est pourquoi ils souhaitent que le cours dure plus longtemps et qu'il y ait davantage de rencontres en groupe. Ceci permettrait qu'on leur présente le matériel au complet, plutôt que les seules parties qui concernaient le niveau de développpement de leur enfant. Ils souhaiteraient aussi avoir plus d'exercices pratiques (jeu de rôles, modelage avec eux et avec un enfant) et d'exemples et avoir davantage l'occasion de travailler en sous-groupes. Ils ont trouvé très importantes les différentes activités qui leur ont été présentées (raconter une "histoire", l'entraînement systématique, le jeu structuré, les règles à la maison) et veulent continuer à les pratiquer, s'ils en ont la possibilité.

En ce qui concerne les rencontres individuelles, tous en ont été très satisfaits. Elles leur permettaient de résoudre les problèmes pratiques auxquels ils avaient à faire face. Les participants souhaiteraient en avoir davantage et voudraient avoir plus souvent l'occasion d'interagir et de travailler avec leur enfant en présence des spécialistes.

Dans l'ensemble, les participant· considèrent que le programme leur a apporté beaucoup. Selon eux, il devrait toutefois s'étendre sur une plus longue période et comporter davantage de rencontres individuelles et de groupe afin de consolider leurs acquis. Fait à souligner, les participants constatent les progrès de l'enfant et considèrent qu'ils sont dus à plusieurs facteurs: la participation des autres personnes qui font partie de l'environnement de l'enfant, l'entraînement systématique, un changement d'attitude de leur part et le fait d'être plus souvent avec l'enfant. Ils ne considèrent aucunement la maturation ou le fait que l'enfant vieillisse, comme étant une cause des progrès constatés.

INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats seront interprétés individuellement, pour chaque enfant, du moins ceux pour qui nous possédons des données complètes. A la lumière de l'ensemble de ces résultats (tests formels, corpus spontané, habiletés du parent ou tuteur), nous tâcherons de faire ressortir quel fut l'impact du programme et, également, quel fut l'importance des autres variables qui sont entrées en jeu.

Enfant A

L'analyse de l'interaction parent-enfant (figures 1A et 2A) ainsi que les résultats au ELI (tableau 2) concordent en tous points pour cet enfant. Ces résultats démontrent clairement que l'enfant a fait des progrès très significatifs. En effet, cet élève, qui ne s'exprimait que par mots isolés, utilise maintenant des énoncés à deux, trois et même quatre constituants. Le contenu de ses énoncés s'est aussi

manifestement élargi. Compte tenu de la durée de l'entraînement, nous pouvons considérer que l'enfant a fait un progrès très important, même que cette évolution est de beaucoup supérieure à celle qu'on pouvait normalement espérer. Celle-ci semble être reliée à deux facteurs principaux. A était entraînée régulièrement par un tuteur manifestant beaucoup d'habiletés (16/17 pré, 16/17 post, voir tableau 3). De plus, elle fréquentait la classe du professeur ayant participé au projet. Ce dernier mettait en pratique quotidiennement, en classe, les connaissances reçues, en faisant de l'enseignement fortuit et des jeux structurés de langage.

Enfant B

Chez cet enfant, il y a aussi correspondance entre les résultats au ELI (tableau 2) et ceux de l'analyse de l'interaction parent-enfant (figures 1B et 2B). Du prétest au postest, l'enfant semble ne pas avoir évolué, si ce n'est une légère évolution au niveau du contenu (figure 2B).

Certains facteurs ont rendu l'entraînement difficile: l'enfant souffre d'épilepsie et doit prendre des médicaments puissants. En cours d'année, elle a du changer de médicaments et il ne lui fut pas facile de s'y adapter. De plus, l'enfant a dû subir plusieurs changements de gardienne, à la maison, et un changement de professeur à l'école. Toutes ces perturbations semblent avoir provoqué chez l'enfant des rechutes qui l'ont empêché de progresser.

Au début, les parents, bien que disponibles, étaient réticients face au programme. Ils n'ont accepté l'esprit du programme qu'à la fin. Ainsi, la progression dans les habiletés de la mère (tableau 3) ne se serait manifestée qu'en fin de programme, ce qui expliquerait en partie l'absence d'évolution de l'enfant.

L'enfant D

Les résultats au ELI (tableau 2) et l'analyse du corpus parent-enfant (figure 1D et 2D) semblent à première vue contradictoires: au ELI, l'enfant augmente le nombre de contenus et de règles sémantico-grammaticales (pour les deux constituants), alors que dans l'analyse du corpus, il semble y avoir diminution du nombre de contenus et de règles utilisées. Ceci s'explique par la méthode d'analyse. Car, comme nous l'avons déjà mentionné, pour faciliter les calculs - la plupart des enfants étant au niveau de deux constituants - nous n'avons pas relevé les règles sémantico-grammaticales apparaissant au delà de deux constituants. Or, au second corpus, l'enfant ayant surtout fait usage d'énoncés de trois et quatre constituants en délaissant ceux de deux constituants, les combinaisons de contenus apparaissant dans ces phrases plus longues, ne sont pas apparues aux graphiques (figures 1D et 2D). Cependant, au ELI, le contexte n'étant pas aléatoire, toutes les possibilités sont automatiquement testées et l'utilisation des énoncés de deux constituants a permis de faire ressortir toutes les règles sémantico-grammaticales qu'il possède maintenant.

On peut ainsi affirmer que les résultats concordent et noter des progrès très significatifs. L'implication de la mère, ainsi que ses progrès remarquables comme entraîneur (tableau 3) sont deux des facteurs qui ont pu contribuer le plus à l'évolution de l'enfant.

De plus, cette mère savait susciter la participation des autres membres de la famille à la stimulation de l'enfant. Enfin, les progrès semblent s'être généralisés à d'autres comportements, puisque la mère décrit l'enfant comme étant plus calme, plus autonome et s'intéressant davantage à son environnement.

Enfant F

Les résultats obtenus au test ELI (tableau 2) et ceux de l'analyse du corpus de langage spontané (figures 1F et 2F) confirment tous les deux que le langage de l'enfant F a évolué de façon significative.

F qui ne s'exprimait que par mots isolés, commence maintenant à utiliser des phrases de deux mots. De même, le contenu de ses communications verbales s'est grandement enrichi.

Ces résultats ainsi que les nouveaux comportements sociaux de F rapportés par son tuteur, nous incitent à qualifier l'évolution de l'enfant de "déblocage". En effet, F qui est âgé de 12 ans et dont le développement était stationnaire depuis plusieurs années a appris, au cours de la session (six mois), à faire usage du langage verbal. Il communique maintenant spontanément avec l'adulte et avec ses pairs.

Cette évolution marquée semble être surtout attribuable à l'entraînement intense et régulier que le tuteur a fourni à l'enfant et à l'implication de ce dernier. En effet, ce tuteur, de par son travail, s'est grandement amélioré comme intervenant. Le tableau 3 relève un important progrès de sa part quant à la maîtrise des habiletés requises pour mieux stimuler le langage de l'enfant.

Enfant I

Au départ, l'enfant I se situait à un niveau pré-linguistique. C'est pourquoi le EPB lui fut administré plutôt que le ELI. Il faut comprendre qu'au départ, cet enfant, âgée de sept ans, était à un niveau de socialisation inférieur à un an. Les résultats de ce test (tableau 1) permettent de voir que l'enfant réussit beaucoup plus de tâches au postest qu'au prétest. Ces résultats sont significatifs et sont

corroborés par les enseignants qui trouvent que l'enfant a beaucoup évolué dans son comportement social et dans l'usage qu'il fait du langage.

Pourtant, son comportement verbal, tel qu'il apparaît dans l'interaction mère-enfant (figures 1I et 2I), ne révèle aucune évolution. Remarquons que seul le langage spontané était analysé; des comportements tels que la compréhension et l'imitation verbale, qui sont évalués au test EPB, ne sont pas comptabilisés dans l'analyse que nous avons faite du corpus. Même en tenant compte de tous les comportements verbaux dans l'analyse du corpus, nous ne notons aucune différence entre le premier et le deuxième enregistrement.

Parallèlement à ce manque de manifestation linguistique de l'enfant au cours de l'interaction enregistrée, il est remarquable au tableau 3, que la mère n'a pas manifesté le quart des habiletés requises au début comme à la fin du projet (deux et ensuite trois habiletés sur 17). Est-ce là une preuve de la relation entre les habiletés de l'entraîneur et la richesse des manifestations verbales de l'enfant? Pour en conclure, il aurait fallu un échantillon plus étendu, et surtout, il aurait fallu recueillir des données beaucoup plus fréquentes aux différentes étapes de l'entraînement.

Comment maintenant interpréter l'absence de progrès manifesté par la mère? Elle a pourtant été une participante assidue. Toutefois, elle semblait partir de bien plus loin que les autres couples parent-enfant, quand à la relation non verbale avec son enfant (ne savait pas comment jouer avec l'enfant, comment se mettre à son niveau...). De plus, et surtout, dans l'établissement de ces changements, la mère n'a pu compter sur le support des autres membres de la famille,

ceci l'a toujours préoccupée. Or, il est bon de se rappeler ici que ce facteur "support de l'environnement" est un de ceux que l'ensemble des parents considèrent comme primordial pour assurer le succès du projet (voir Evaluation du projet par les participants).

Ceci dit, notons que l'interaction mère-enfant semble s'être améliorée au niveau non verbal. La mère nous a rapporté au cours de la session qu'elle avait appris à jouer avec son enfant, à le faire rire et qu'elle lui accordait maintenant plus de temps et qu'elle avait aussi appris à la connaître.

DISCUSSION

L'expérimentation du programme actuel nous a permis d'élaborer et d'exploiter un matériel servant à entraîner un groupe de parents et de tuteurs d'enfants déficients mentaux moyens à devenir de meilleurs intervenants au niveau du langage de leur enfant.

Ce projet se voulant adapté à la diversité et à la réalité de la clientèle du milieu scolaire, s'est effectué sans critère de sélection restrictif par rapport au comportement socio-affectif de l'enfant, ni par rapport au style de parents ou de substituts parentaux.

Dans un sens, l'efficacité d'un tel programme dans le développement du langage de l'enfant déficient mental ne peut être démontrée clairement à cause de l'absence de groupe-contrôle. Des recherches subséquentes devraient tenir compte de ce facteur en utilisant un schème expérimental à niveau de base multiple à travers les sujets (Malcuit et Pomerleau, 1978), ce qui permettrait de contrôler les variables externes, dans un faible bassin de population.

Cependant, plusieurs indices portent à croire que le programme a engendré des résultats concluants. En effet, pour la majorité des enfants,

nous avons noté une évolution probante. Tout particulièrement, trois élèves (A, D et J) ont développé leur langage de façon surprenante, leur évolution étant manifestement supérieure à toutes nos attentes (Issues des observations dans le milieu et des rapports de recherche).

Seul l'enfant B ne semble pas avoir évolué. Plusieurs facteurs ont été relevés plus haut comme pouvant être la cause possible de cette non évolution. Une autre hypothèse peut être aussi envisagée: cet enfant avait un langage uniquement descriptif. Une approche qui mettrait davantage l'accent sur les usages du langage aurait peut-être été des plus bénéfique. D'où le besoin de compléter le programme actuel en y ajoutant du matériel permettant de travailler et de contrôler cet aspect important du langage.

En outre, les parents et tuteurs ont constaté une accélération dans le rythme de développement langagier de leur enfant. Leurs impressions viennent donc appuyer le jugement clinique qui évalue comme efficace la programmation actuelle.

Un autre point venant appuyer cette thèse est l'implication des participants. Le programme semble avoir répondu aux besoins et aux attentes des parents de ce milieu scolaire puisque la majorité des personnes invitées ont accepté, sur le champ, de participer au projet. De plus, ils ont fait montre d'une assiduité remarquable, les rares démissions survenues au cours du projet étant attribuables à des facteurs extérieurs non prévisibles.

Par conséquent, il nous semble que l'institution d'un tel programme comme service régulier s'avère fortement souhaitable et devrait faire partie du service d'orthophonie distribué à l'intérieur des cadres pédagogiques puisque de l'implication des parents dépend aussi le succès des programmes linguistiques scolaires.

Même si l'expérimentation a permis la réalisation et l'exploitation de divers instruments, elle ne laisse pas, comme tel, un produit fini pouvant servir immédiatement de guide pratique a d'autres spécialistes. Une importante ébauche a pu certes être réalisée mais l'expérimentation nous a fait découvrir qu'encore beaucoup de travail était à faire. La procédure doit être encore clarifiée, les textes remis aux parents ont besoin d'être remaniés et certains instruments nécessitent une étude plus approfondie. Ainsi, les instruments de mesure auraient intérêt à être raffinés dans le but d'obtenir des données plus précises sur les comportements de l'enfant et de l'intervenant.

De cette expérience, nous pouvons retirer cependant plusieurs recommandations quant à une démarche ultérieure. Par exemple, augmenter le nombre de rencontres de groupe. Les intervenants souhaitent des rencontres de groupe fréquentes et régulières. Ils soutiennent qu'ils s'y sentent stimulés et encouragés par un support mutuel et qu'elles leur permettent de s'enrichir des expériences des autres.

Nous recommandons aussi qu'une séance d'entraînement parent-enfant fasse partie de chacune des rencontres individuelles, afin de pouvoir offrir régulièrement aux participants un feed-back sur leur mode d'intervention. Les recommandations et l'appréciation faites à partir de l'observation du mode de fonctionnement des participants se sont avérées utiles, efficaces et très appréciées de ceux-ci.

D'autres exemples pratiques devraient être ajoutés au programme. Les participants ont beaucoup aimé les démonstrations et les jeux de rôles qui leur sont apparus d'excellents supports à la compréhension.

La grille d'évaluation des habiletés des parents nous semble être un instrument très intéressant qu'il faudrait exploiter davantage et adapter à d'autres usages (moyen de donner du feed-back). Cette grille nous a permis de cerner un fait important que nous devons mentionner. A la suite d'une étude comparative entre l'évolution des enfants et le niveau d'habiletés de leur entraîneur, nous avons constaté que les enfants qui ont le plus évolué furent entraînés par les intervenants qui sont devenus très habiles, selon la grille d'analyse.

Nous vous ferons grâce de toutes les autres modifications mineures que nous voulons apporter au programme. Nous terminerons cette discussion sur une dernière recommandation.

Tout au cours du projet, nous nous sommes heurté à plusieurs problèmes d'ordre familial. Comme ceux-ci ont un impact majeur sur la qualité de l'implication des intervenants, nous suggérons qu'à l'équipe soit ajoutée la collaboration d'un travailleur social. Nous croyons que cette collaboration augmenterait les chances de réussite d'un tel projet puisque ce dernier pourrait, en travaillant avec les familles, assurer la collaboration des autres membres de l'entourage de l'enfant, facteur décrit comme de première importance par la majorité des intervenants.

CONCLUSION

L'expérimentation a permis d'élaborer et d'exploiter un matériel servant à entraîner les parents à stimuler le langage de leur enfant. L'expérience semble probante mais il est nécessaire d'apporter encore plusieurs améliorations au programme. Toutefois, les expérimentateurs suggèrent l'implantation d'un tel programme en milieu scolaire.

REFERENCES

BALTHAZARD, M.S. et POTHIER, F. (1979). Rapport détaillée sur une expérience de stage à l'école Honoré-Mercier (Orthophonie scolaire, Université de Montréal).

BRICKER, W.W. et BRICKER, Diane D (1974). An early language training strategy. *In* R.L. Schiefelbusch et L.L. Lloyd (eds.). *Language perspectives: acquisition, retardation and intervention.* Baltimore: University Park Press.

GARCIA, E.E. et BEHAVEN, E.D. (1974). Use of operant techniques in the establishment and generalization of language: A review and analysis. *American Journal of Mental Deficiency, 74,* 169-178.

GARCIA, E.E., BULLET, J. et RUST, F.P. (1977). An experimental analysis of language training generalization across classroom and home. *Behavior Modification, 1,* 531-550.

GUESS, D., KOEGH, W. et SAILOR, W. (1978). Generalization of speech and language behavior. *In* R.L. Schiefelbusch (ed.). *Bases of language intervention.* Baltimore: University Park Press.

HARRIS, Sandra L. (1975). Teaching language to nonverbal children - with emphasis on problems of generalization. *Psychological Bulletin, 82,* 565-580.

HART, Betty M. et RISLEY, T.R. (1974). The use of preschool materials for modifying the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7,* 243-256.

HART, Betty M. et RISLEY, T.R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8,* 411-420.

HEBERT, R. Service d'orthophonie au Centre Saint-Pierre-Apôtre, Guide et recommandations (Orthophonie, C.é.c.M.).

HORSTMEIER, DeAnna, MACDONALD, J.D. et GILLETTE, Y. (1978). Programme d'entraînement des parents. Traduction et adaptation du *Ready, set, go, talk to me*, par R.P. Hébert et F. Marcoux, Université de Montréal.

LOVAAS, O.I., KOEGEL, R., SIMMONS, J.Q. et LONG, J.S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 131-166.

MACDONALD, J.D. (1975). Environmental language intervention: programs for establishing initial communication in handicappel children. *In* F. Withrow et C. Nygren (eds.). *Language and the handicapped learner: curricula, programs and media.* Columbus: Merrill Publishing Co.

MACDONALD, J.D. et BLOTT, Judith P. (1974). Environmental language intervention: the rationale for a diagnostic and training strategy through rules, context and generalization. *Journal of speech and learing disorders, 39*, 244-256.

MCLEAN, J.E., YODER, D.E. et SCHIEFELBUSCH, R.L. (1972). *Language intervention with the retarded. Developping strategies.* Baltimore: University Park Press.

MALCUIT, G. et POMERLEAU, Andrée (1978). *Terminologie en conditionnement et apprentissage.* Montréal: Presses de l'Université du Québec.

MANOLSON, Ayala et WINSER, Lizanne (1976). Programme de formation des parents dans le développement du langage de leurs enfants par la technique d'intervention. C.S. Lakeshore et C.S. Baldwin-Cartier.

SCHIEFELBUSCH, R.L. (1972). *Language of the mentally retarded.* Baltimore: University Park Press.

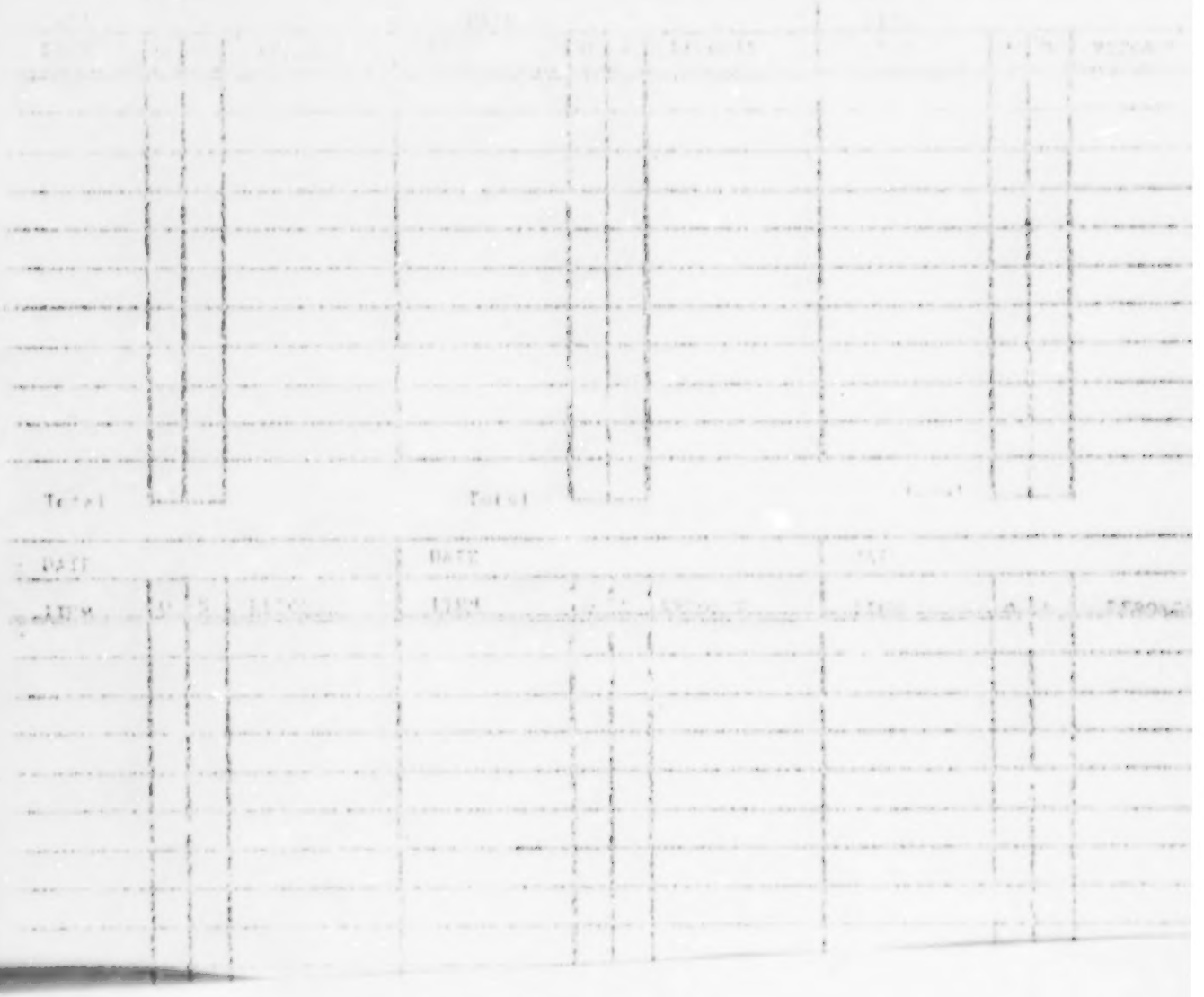
SCHIEFELBUSCH, R.L. et LLOYD, L.L. (1972). *Language perspectives - acquisition, retardation and intervention.* London: Macmillan.

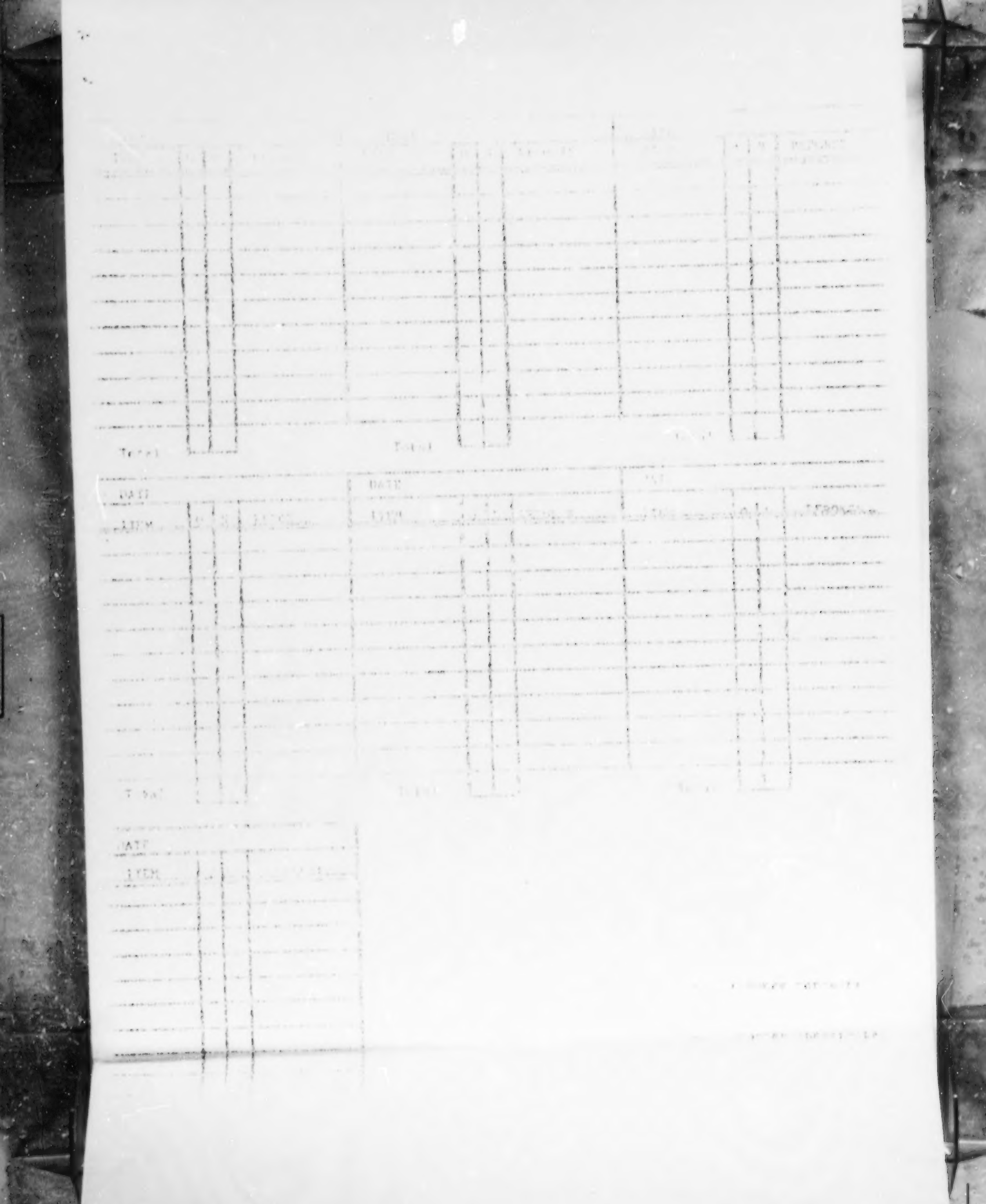
SPRADLIN, J.E. (1963). Language and communication of mental defectives. *In* N.R. Ellis (ed.) *Handbook of Mental Deficiency.* New-York: McGraw-Hill.

YODER, D.E. et MILLER, J.F. (1972). What we may know and what we can do: input toward a system. *In* J.E. McLean, D.E. Yoder et R.L. Shiefelbusch (eds.). *Language intervention with the retarded. Developping strategies.* Baltimore: University Park Press.

APPENDICE A

Feuille de notation
entraînement systématique





APPENDICE B

Feuille de notation
règles de la maison

NOM: _____

_____

_____

_____

_____	SITUATION: _____		SITUATION: _____	
OU -	ITEM	+ OU -	ITEM	+ OU -

OBSERVATION: RÈGLES DE LA MAISON.

SEMAINE DU _____ NOM _____

CONSIGNE : _____

SITUATION: _____		SITUATION: _____		SITUATION: _____		SITUATI
ITEM	+ OU −	ITEM	+ OU −	ITEM	+ OU −	ITEM

OBSERVATION: RÈGLES DE

+ = SUCCÈS − = ECHEC

EMAINE DU _____ NOM _____

ONSIGNE: _____

_____

TUATION: _____		SITUATION: _____		SITUATION: _____		SITUATION: _____	
TEM	+ OU −	ITEM	+ OU −	ITEM	+ OU −	ITEM	+ OU −

OBSERVATION: RÈGLES DE LA MAISON.

+ = SUCCÈS — = ECHEC

APPENDICE C

Feuille de notation
fréquence de l'histoire

NOM: _____

Mesure du nombre de fois que je raconte une histoire

Semaine du	Nombre de fois	Durée moyenne	Livre utilisé
31 décembre	xxx	5 minutes	numéro 1
7 janvier			
14 janvier			
21 janvier			
28 janvier			
4 février			
11 février			
18 février			
25 février			
3 mars			
10 mars			
17 mars			
24 mars			
31 mars			
7 avril			
14 avril			
21 avril			

APPENDICE D

Attestation de cours

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

Bureau de la consultation personnelle

Programme Langage

ATTESTATION DE COURS

Nous, soussignés, attestons que _____ a suivi un cours de _____ heures de formation en stimulation du langage (aspects théorique et pratique) et qu'il/elle mérite la présente attestation.

Fait à _____ ce _____ jour d _____ 19 __.

Programme Langage par:

_____

_____

_____

_____

APPENDICE E

Questionnaire d'évaluation du cours

SERVICE AUX ETUDIANTS

Bureau de la consultation personnelle

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

1- Selon vous, combien devrait-il y avoir de rencontres de groupe? (Cochez)

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ autre (présicez) _____

2- Selon vous, les rencontres de groupe devraient avoir lieu: (Cochez)

☐ à toutes les semaines

☐ à tous les mois

☐ à toutes les deux semaines

☐ autre (précisez) _____

3- Est-ce que la rencontre où on vous a expliqué comment raconter une histoire vous a semblée satisfaisante:

	pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément
- quant à l'information qui vous à été transmise					
- quant au type d'animation fournie par les personnes-ressources (façon dont l'information a été présentée)					
- quant à ce que vous en avez retiré					
- quant aux exemples pratiques qui ont été fournis					

4- Est-ce que la rencontre où on vous a parlé du développement du langage et du rôle des parents dans ce développement, vous a semblé satisfaisante:

	pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément
- quant à l'information qui vous a été transmise					
- quant au type d'animation fournie par les personnes-ressources (façon dont l'information a été présentée)					
- quant à ce que vous en avez retiré					
- quant aux exemples pratiques qui ont été fournis					

5- Est-ce que que la rencontre où il y a eu un exposé sur la modification du comportement (intervention au niveau des antécédents et des conséquences, le renforcement), vous a semblé satisfaisante:

	pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément
- quant à l'information qui vous a été transmise					
- quant au type d'animation fournie par les personnes ressources (façon dont l'information a été présentée)					
- quant à ce que vous en avez retiré					
- quant aux exemples pratiques qui ont été fournis					

6- Dans les rencontres de groupe, auriez-vous préféré que l'information soit présentée autrement? Si oui, comment?

_____

_____

_____

_____

_____

7- Dans les rencontres de groupe, auriez-vous aimé pouvoir participer davantage?

8- Qu'est-ce qui vous a frappé le plus dans l'information qui vous a été transmise, en groupe?

9- Qu'avez-vous retiré des présentations de groupe?

10- Selon vous, combien devrait-il y avoir de rencontres individuelles?

- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ autre (préciser) ____

11- Selon vous, les rencontres individuelles devraient avoir lieu:

☐ à toutes les semaines

☐ à tous les mois

☐ à toutes les deux semaines

☐ autre (préciser) _____

12- Est-ce que les rencontres individuelles vous ont semblé satisfaisantes:

	pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément
- quant à l'information qui vous a été transmise					
- quant aux habiletés pratiques que vous avez acquises					
- quant au type d'animation fournie par les personnes-ressources (supervision)					
- quant au travail fait avec votre enfant, durant la rencontre					
- quant à la participation qui vous a été demandée					
- quant à ce que vous en avez retiré					

Ecrivez vos commentaires _____

_____

_____

_____

_____

13- Raconter une histoire

- Etait-ce important pour vous?
- Etait-ce plaisant pour votre enfant?
- Est-ce que ça a apporté quelque chose à votre enfant?
- Continuerez-vous à raconter l'histoire?

pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément

14- L'entraînement systématique

- Etait-ce important pour vous?
- Etait-ce plaisant pour votre enfant?
- Est-ce que ça a apporté quelque chose à votre enfant?
- Continuerez-vous à faire l'entraînement?

pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément

15- Le jeu structuré

- Etait-ce important pour vous?
- Etait-ce plaisant pour votre enfant?
- Est-ce que ça a apporté quelque chose à votre enfant?
- Continuerez-vous à faire le jeu?

pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément

16- Les règles à la maison

	pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément
- Etait-ce important pour vous?					
- Etait-ce plaisant pour votre enfant?					
- Est-ce que ça a apporté quelque chose à votre enfant?					
- Continuerez-vous à appliquer les règles?					

17- A quoi attribuez-vous les progrès (si vous en avez notés) de votre enfant:

	pas du tout	un peu	assez	beaucoup	énormément
- à l'entraînement systématique					
- au fait que l'enfant vieillit					
- à un changement d'attitude de votre part					
- au fait d'être plus souvent avec l'enfant					
- au fait de lui raconter une histoire					
- à la participation des gens autour de vous à l'application du programme					
- autre (préciser) _____ _____					
- autre (préciser) _____ _____					

Commentaires (ne vous gênez surtout pas!) _____

_____

_____

_____

_____

JA/fa
1980-04-28

APPENDICE F

Questionnaires aux participants

Questionnaire aux participants

Rencontre du 10 décembre 1979

1. Où se situe le rôle de l'entourage (environnement) dans le développement du langage de l'enfant?

Questionnaire aux intervenants

Rencontre du 7 janvier 1980

1. Que peut-on développer chez l'enfant en lui racontant régulièrement une même histoire? (cochez)

   la mémoire _____

   le langage _____

   l'attention _____

   la lecture _____

   la compréhension _____

2. Est-il vrai qu'il est mieux de changer souvent de livre pour que l'enfant ne s'ennuie pas?

3. Quels types de livre est-il mieux d'employer? Cochez la ou les bonnes réponses.

   Un livre où il y a:

   que des objets différents ____

   une personne faisant des actions ____

   des formes géométriques de couleurs différentes ____

   Un livre avec:

   des illustrations de type 1 ____

   des illustrations de type 2 ____

4. Est-il mieux d'utiliser:

   des mots courants ____

   des mots plus recherchés ____

5. Quelle phrase est-il préférable d'utiliser pour raconter ce qui se passe sur cette image?

   ____

   1) La petite fille qui parle au téléphone s'appelle Julie.

   2) Julie parle au téléphone.

6. Numérotez par ordre.

1. meilleur
2. moyen
3. pire

On raconte une histoire à partir d'un texte tel qu'écrit dans le livre. _____

On raconte une histoire avec un texte qu'on vient de composer pour l'enfant. _____

On raconte une histoire avec un texte qu'on compose en y ajoutant les interventions de l'enfant. _____

APPENDICE G

Description du programme

FORMATION DE PARENTS ET DE TUTEURS A LA STIMULATION DU LANGAGE DE LEUR ENFANT

OBJECTIF GENERAUX

Le cours vise deux objectifs principaux: d'abord, donner aux gens l'information de base sur le développement du langage et sur la modification du comportement et ensuite, leur faire acquérir des habiletés spécifiques de stimulation du langage dans le cadre d'un programme de rééducation déjà existant (Programme Mac Donald, voir Horstmeier, MacDonald et Gillette, 1978).

DURÉE

Il s'agit d'une série de 13 rencontres. Les huit rencontres de groupe sont d'une durée de deux heures 15 chacune, tandis que cinq rencontres de supervision individuelle d'une durée d'une heure sont prévues.

EXIGENCES

La participation aux 13 rencontres est nécessaire. Les participants présents aux 13 rencontres recevront une attestation de cours de la C.e.c.E.

Tout au long du cours, des exercices spécifiques sont exigés (évaluation par test, évaluation du langage spontanné, raconter une histoire, entraînement systématique). Durant les trois derniers mois du programme, une moyenne d'une demi-heure par jour d'entraînement systématique avec l'enfant est exigée de la part de chaque participant.

LES RENCONTRES

Première rencontre: 4 décembre

- Prise de contact avec les participants
- Informations sur le déroulement du cours
- Sensibilisation des participants à leur rôle d'intervenant.

Deuxième rencontre: 10 décembre

- Exposé-participation sur le rôle du langage, sur son développement, sur la façon dont il s'acquiert.
- Exposé de base sur la façon d'intervenir.

Troisième rencontre: 17 décembre

- L'évaluation du langage: présentation du PACI, épreuve d'évaluation du langage et entraînement des participants à administrer l'épreuve à leur enfant dans les semaines à venir.
- Exposé sur comment choisir des livres d'histoire.

Quatrième rencontre: 7 janvier

- Exposé sur la façon de raconter une histoire. Les participants devront enregistrer sur magnétophone un corpus spontanné du langage de l'enfant dans trois situations où on lui raconte une histoire (mesure pré-post).
- Les participants devront aussi raconter une histoire, un minimum de trois fois par semaine et ce, jusqu'à la fin du cours. A cet effet, ils doivent aussi remplir une feuille d'auto-observation .

Cinquième rencontre: 14 janvier

- Présentation du "Ready, set, go", programme d'entraînement systématique (programme MacDonald).
- Présentation des principes de modification du comportement impliqués dans le programme.

Sixième rencontre: 21 janvier

- Etude du programme spécifique à chaque enfant (en sous-groupe), en fonction des résultats du PACI.
- Entraînement des participants à la mise sur pied du programme dans leur milieu (mesures, entraînement.

Septième rencontre: 28 janvier

Rencontre de supervision individuelle.

Huitième rencontre: 4 février

- Rencontre de groupe: partage de l'expérience de la mise en place du programme.
- Réajustements quant à l'application.

Neuvième rencontre: 18 février

Rencontre de supervision individuelle.

Dixième rencontre: 4 mars

Rencontre de supervision individuelle.

Onzième rencontre: 17 mars

Rencontre de supervision individuelle.

Douzième rencontre: 14 avril

Rencontre de supervision individuelle.

Treizième rencontre: 28 avril

- Rencontre de groupe.
- Enregistrement du corpus spontanné: raconter une histoire.
- Evaluation du programme par les participants.

A la fin du cours, les participants devraient avoir acquis les habiletés de stimulation du langage suivantes:

- savoir comment raconter une histoire;
- connaître les bases du développement du langage;
- connaître les bases de l'approche behaviorale;
- savoir comment faire l'entraînement systématique à l'aide du programme Mac Donald.

RÉFÉRENCE

HORSTHUIS, DeAnna, MACDONALD, J.D., GILLETTE, Yvonne (1978) Programme d'entraînement des parents. Cahier d'entraînement du langage. Traduit par R. Hébert et F. Marcoux (Ready, set, go), Université de Montréal.

Jocelyne Bonnefil-Bélanger, M.A.
Orthophoniste

Louise Dufresne-Joly, M.A.
Orthophoniste

Jean Archambault
Psychologue

JA/fa
1980-01-16

APPENDICE H

Lettres aux institutions

Titre du projet:

Apprentissage du langage chez les déficients mentaux moyens par la sensibilisation et l'instrumentation de l'environnement (parents-tuteurs).

Objectifs:

Démontrer que l'enfant déficient moyen peut développer un langage fonctionnel lorsque son environnement (parents et tuteurs) a été adéquatement sensibilisé et instrumenté.

Nous nous proposons d'entraîner systématiquement les parents et les tuteurs à stimuler le langage de leur enfant. De 12 à 16 parents et tuteurs recevront de l'information sur le développement du langage et seront entraînés à stimuler les apprentissages linguistiques de leur enfant. Ce programme se réalisera dans un cadre d'une série de sept (7) rencontres de groupes. Par la suite, chacun des parents et tuteurs sera supervisé par des professionnels (orthophonistes et psychologue) dans l'application du programme auprès de son enfant.

L'instrument de base utilisé dans la réalisation du projet est l'adaptation canadienne-française du programme "Ready set go talk to me" de James Mc Donald. Ce programme a été conçu aux Etats-Unis pour une population d'enfants semblable à la notre, et y est utilisé depuis quelques années avec succès. Son postulat de base est que l'environnement naturel de l'enfant (parents-tuteurs) est perçu comme l'élément majeur

.../2

de l'action éducative. L'approche interventionniste qu'il préconise pourrait permettre aux parents de devenir les premiers intervenants dans le développement du langage en les formant tant sur le façon de stimuler l'enfant que sur les étapes à suivre.

Le programme d'intervention prévoit s'échelonner du 10 décembre 79 au 28 avril 80.

Calendrier des rencontres:

10	décembre	rencontre de	groupe
17	décembre	"	groupe
7	janvier	"	groupe
14	janvier	"	groupe
21	janvier	"	groupe
28	janvier	"	individuelle
4	janvier	"	groupe
18	février	"	individuelle
3	février	"	individuelle
17	mars	"	individuelle
14	mars	"	individuelle
28	avril	"	groupe

Louise Dufresne, orthophoniste

Jocelyne Bélanger, orthophoniste

Jean Archambault, psychologue.

Marie-Enfant

L'enfant dont vous avez la charge "Daniel Plasse" s'avère un excellent candidat pour le programme de langage ci-mentionné.

Une séance d'information sera tenue le 3 décembre 79 à 1:30 heures au Centre St-Pierre Apôtre.

Pour obtenir des renseignements complémentaires, veuillez compter sur notre entière collaboration.

Louise Delisle, orthophoniste

Jocelyne Sénécal, orthophoniste

Jean Archambault, psychologue.

St-Raphaël

Liste des enfants qui peuvent bénéficier de ce programme.

Nous avons identifié deux groupes d'enfants peuvent bénéficier d'un tel programme de par leur niveau linguistique. Vous pouvez mandater un responsable par groupe d'enfants. Celui-ci au cours de l'entraînement n'aura à travailler qu'avec un seul enfant (qu'il aura choisi parmi les noms mentionnés ci-dessous). Cependant, l'entraînement reçu lui permettra de stimuler ultérieurement le langage des autres enfants de son groupe.

Groupe I	Groupe II
Jean-Robert Gauvin	Michel Morand
Isabelle Morin	Geneviève Brody-Bouchard
Nathalie St-Onge	Martine Lachapelle

Une séance d'information sera tenue le 3 décembre au Centre St-Pierre Apôtre.

Pour obtenir des renseignements supplémentaires, compter sur notre entière collaboration.

Au plaisir,

Jean Archambault,
psychologue.

Louise Dufresne,
orthophoniste.

(41: 284-1086

Jocelyne Bélanger,
Orthophoniste.

Hôpital Rivière-des-Prairies

Parmi les enfants dont vous avez la charge, "Patricia Langlais" est celle qui répond le mieux aux critères du programme. Au cours de l'entraînement, le responsable délégué ne devra travailler qu'avec elle, cependant cette formation reçue lui permettra ultérieurement de stimuler d'autres enfants en difficulté d'apprentissage verbal.

Une séance d'information sera tenue le 3 décembre au Centre St-Pierre Apôtre à 1:30 heures.

Pour obtenir des renseignements complémentaires, veuillez compter sur notre entière collaboration.

Louise Boisseau, orthophoniste
Jocelyne Bélanger, orthophoniste
Jean Archambault, psychologue

Pavillon Charlesbourg-Boyer

Parmi les enfants dont vous avez la charge, "Benoît Larin" est celui qui répond le mieux aux critères du programme. Au cours de l'entraînement, le responsable délégué ne devra travailler qu'avec lui, cependant, cette formation reçue lui permettra ultérieurement de stimuler d'autres enfants en difficulté d'apprentissage verbal.

Une séance d'information sera tenue le 3 décembre au Centre St-Pierre Apôtre à 1:30 heures.

Pour obtenir des renseignements complémentaires, veuillez compter sur notre entière collaboration.

Louise Durrenne, orthophoniste

Jocelyne Bélanger, orthophoniste

Jean Archambault, psychologue.

L'éveil

Parmi les enfants dont vous avez la charge, "Samia Attal" et "Stéphanie Guérin" sont celle qui répondent le mieux aux critères du programme. Vous pouvez mandater un responsable pour chacun de ces enfants. Au cours de l'entraînement, le délégué ne devra travailler qu'avec un seul enfant, cependant ultérieurement cette formation reçue lui permettra de stimuler le langage de plusieurs autres enfants en difficulté d'apprentissage linguistique.

Une séance d'information aura lieu le 7 décembre à 1:30 heures au Centre St-Pierre Apôtre.

Pour obtenir des renseignements complémentaires, veuillez compter sur notre entière collaboration.

Au plaisir,

Louise Dufresne, orthophoniste
Jocelyne Bélanger, orthophoniste
Jean Archambault, psychologue

tel: 381-1086